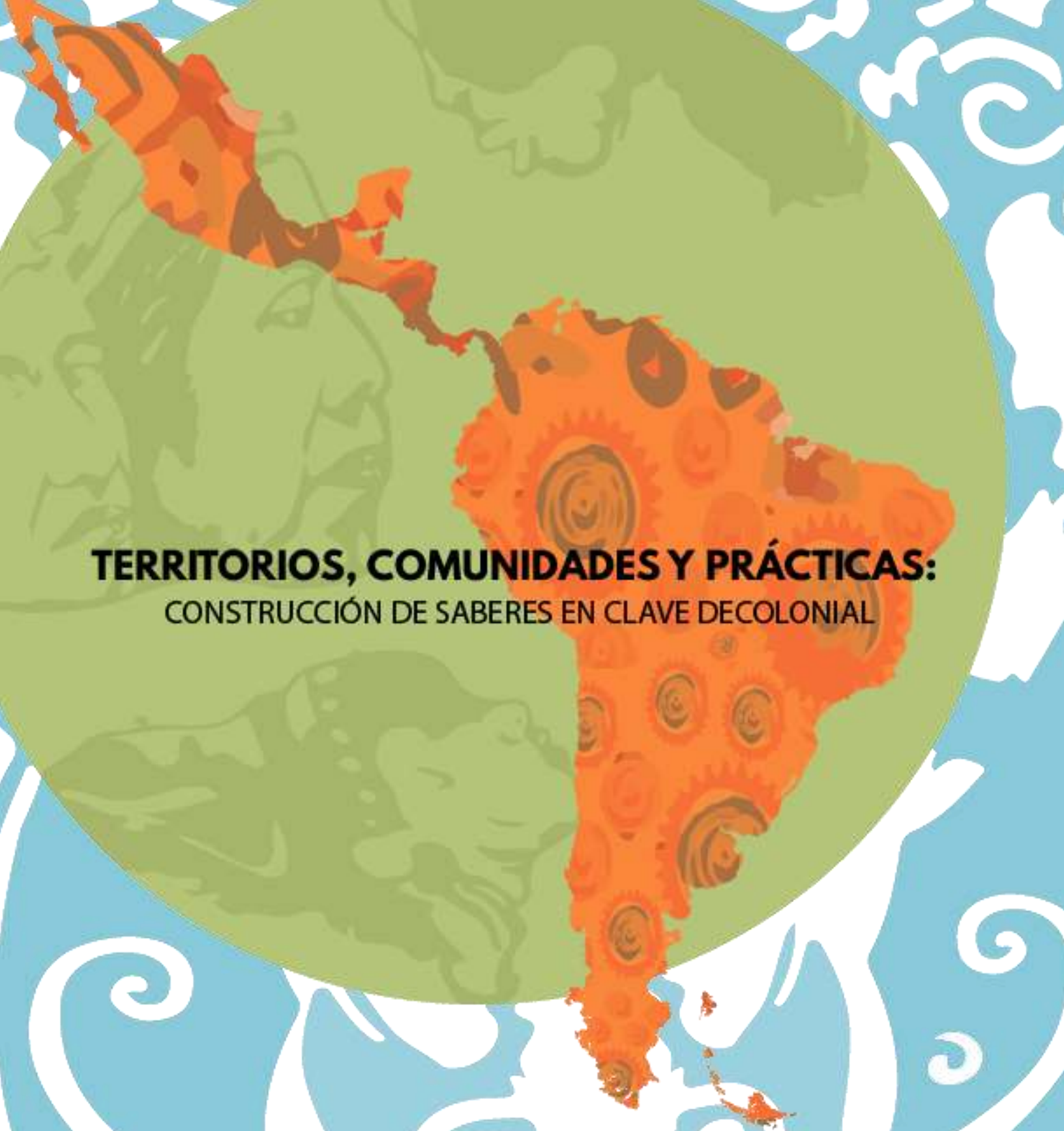


TERRITORIOS, COMUNIDADES Y PRÁCTICAS:

CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN CLAVE DECOLONIAL

Coordinadores
Oscar Armando Jaramillo García
Jhonnatan Moisés Curiel Sedeño
Isabel Redondo Ramírez

Universidad Libre
TERRITORIOS, COMUNIDADES Y PRACTICAS_UNA LECTURA EN CLAVE DECOLONIAL
Corporación Universidad Libre Seccional Pereira, 2021
189 páginas
ISBN**: 978-958-8859-77-4**
1- Entrar y salir de lo colonial; 2- Entrar y salir de lo decolonial: diálogos bifrontes; 3-El colonialismo revisitado por la memoria; 4- Procesos identitarios en la escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia; 5- Los chiracas de la montaña y su lucha decolonial en clave musical; 6- El camino de la espiral: una apuesta de decolonización de las prácticas educativas en la institución educativa santa rosa, en la zona rural de Popayán

1ª Edición: Septiembre 2021
Risaralda, Colombia
TERRITORIOS, COMUNIDADES Y PRACTICAS UNA LECTURA EN CLAVE DECOLONIAL
© Corporación Universidad Libre - Pereira
ISBN 978-958-8859-77-4
Universidad Libre Seccional Pereira
Centro de Investigaciones Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Corporación Universidad Libre Seccional Pereira
Pereira, Colombia

Editor:
© Universidad Libre Pereira
340 1043
Campus Universidad Libre Belmonte Avenida Las Américas
www.unilibrepereira.edu.co/portal/

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

DIRECTIVOS Y ADMINISTRATIVOS SECCIONALES

MIGUEL HERNANDO GONZALEZ
Presidente Seccional

FERNANDO URIBE DE LOS RIOS
Rector Seccional

CARMEN HELENA ARAGON
Secretaria Seccional

BEATRIZ LEON DE LA PAVA
Síndico - Gerente

ADRIANA VALLEJO DE LA PAVA
Directora de Planeación

LUISA FERNANDA HURTADO CASTRILLÓN
Decana Facultad de Derecho

LUIS HERNANDO LÓPEZ PEÑARETE
Decano Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

LUIS ALFONSO SANDOVAL
Director Seccional Investigaciones

MARLEN ISABEL REDONDO RAMIREZ
Directora Investigaciones Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

ANDRÉS DAVID MONCAYO CLAVIJO
Director Investigaciones Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

LEIDY JOHANA HERNÁNDEZ RAMÍREZ
Director programa de Contaduría Pública

GLORIA BELEN CARDONA CLAVIJO
Directora Programa de Economía

JAVIER ALEXANDER LUNA
Director programa Administración de Empresas

PAULA ANDREA GARCIA CASTIBLANCO
Directora de Gestión Humana

Autores

Jhonnatan Moisés Curiel Sedeño (Tijuana, México), Doctor por el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales en Colombia con la investigación "Geopoéticas del habitar en Tijuana. Huellas de la sensibilidad juvenil", dirigida por la Dra. Ana Patricia Noguera de Echeverri, de la Universidad de Colombia-Sede Manizales. Actualmente labora en El Colegio de la Frontera Norte (El Colef), centro público de investigación y posgrado en la ciudad de Tijuana, en el noroeste mexicano. Sus intereses de investigación son jóvenes, arte y fronteras. Dirección electrónica: jhonnatan.curiel@gmail.com.

Oscar Armando Jaramillo García.: Posdoctor en Investigación en ciencias sociales. Convenio: Universidad de Manizales-CINDE, Universidad Católica Pontifica de Sao Pablo, El Colegio de la Frontera Norte, FLACSO y CLACSO. Doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Máster en Sciences Sociales et Humaines: Education, travail et formation, Université Paris12 Val de Marne. Psicólogo, Universidad Católica de Pereira. Docente de pregrado y posgrado de las Universidades: Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de Manizales-CINDE y Universidad Tecnológica de Pereira. Investigador del grupo de investigación PAIDEIA de la F.U.A.A. Áreas de investigación: subjetividad, gubernamentalidad, resistencias y gramáticas sociales. Dirección electrónica: Ojaramillo5@areandina.edu.co. - oscar.jaramillo@utp.edu.co.

Rodrigo Matos de Souza. Profesor de La *Universidade de Brasília*. Es doctor en *Educação e Contemporaneidade* por *Universidade do Estado da Bahia*. Trabaja con Educación de Adultos, Narrativas y Teorías de la Educación, y en lós últimos años desenvuelve investigaciones sobre Pedagogías de las Resistencias y los procesos de (de)formación. Tiene artículos y capítulos de libros publicados en diversos países de América Latina y Europa. Es uno de los compiladores del libro *Diversidade, Redes de Sociabilidade e História de vida* (2018). E-mail: rodrigomatos@unb.br.

Tatiana Palacios Hurtado: Socióloga de la Universidad del Pacífico. Magister en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente y directora del área de ciencias sociales Institución Educativa Francisco Javier Cisneros zona rural de Buenaventura. Con ocho años de experiencia en trabajo con comunidades negras e indígenas del Pacífico, a través de proyectos ambientales y productivos orientados al rescate y permanencia del patrimonio natural y cultural; por medio también de la aplicación y desarrollo de Investigación Acción Participativa Convenio Sena-Tropembos. Correo electrónico: riocieloymar@gmail.com.

Wilman Antonio Rodríguez Castellanos: Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Psicólogo de la Universidad de Manizales. Filósofo de la Universidad de Caldas. Docente, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Grupos de investigación: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Desarrollo Humano y Organizacional en el Mundo del Trabajo. E-mail: wrodriguez@umanizales.edu.co

Marlen Isabel Redondo. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc México. MBA en Administración de Negocios Universidad Autónoma de Manizales. Especialista en pedagogía y docencia universitaria Universidad la Gran Colombia y Economista Industrial Universidad Católica de Pereira. Investigadora y Docente de la Universidad Libre seccional Pereira. Dirección electrónica: isabel.redondo@unilibre.edu.co.

Daniela Ocampo Agudelo : Licenciada en Lengua Inglesa, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente básica y media, Secretaría de educación de Pereira en la I.E. Gonzalo Mejía Echeverry. Dirección electrónica: doa0507@gmail.com.

Jhon Genry Villaneda: Licenciado en Educación Religiosa, Universidad Católica de Pereira. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente básica y media. Dirección electrónica: jhongenry1984@gmail.com.

Anyela Viviana Muñoz Silva: Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Docente vinculada a la secretaria de educación de Popayan. Correo electrónico: anvis84@hotmail.com.

Dayana Toro Gutiérrez: Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira.Docente orientadora vinculada a la secretaría de educación del Valle del Cauca en la Institución Educativa San José del municipio de la Victoria. Correo electrónico: dayana7011@gmail.com.

Paola Andrea Serna Osorio: Publicista, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gerencia de Publicidad, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Tesista Maestría en Estudios Culturales, Universidad Católica de Pereira. Investigadora grupo CIM - Centro en Inteligencia de Mercados de la Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira. Área de investigación: comportamiento del consumidor, cultura. Dirección electrónica: pserna@areandina.edu.co.

Tabla de contenido

Entrar y salir de lo decolonial: diálogos bifrontes 8

El colonialismo revisitado por la memoria 21

Procesos identitarios en la escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia 42

Los chiracas de la montaña y su lucha decolonial en clave musical 73

El camino de la espiral: una apuesta de decolonización de las prácticas educativas en la institución educativa santa rosa, en la zona rural de popayán 108

Interpretaciones sobre la toma de yagé como modalidad de práctica de sí en subjetividades de comunidades originarias y no originarias 138

Geopoéticas fronterizas: huellas sensibles y habitares artísticos en tijuana, méxico 159

ENTRAR Y SALIR DE LO DECOLONIAL: DIÁLOGOS BIFRONTES

Jhonnatan Moisés Curiel Sedeño

Oscar Jaramillo

"En su rebelión, el latinoamericano, recupera su existencia", con estas palabras finaliza el largometraje argentino *La hora de los hornos,* realizado en 1968 por los cineastas Fernando "Pino" Solanas y Octavio Getino. Abarcando toda la pantalla en primer plano, durante los últimos minutos del final, queda el rostro del Che Guevara muerto con los ojos abiertos y la boca ligeramente suspendida. El encuadre de la cámara sólo captura la cara. Sus ojos parecieran clavarse directamente en el espectador.

Además de estas palabras y la fotografía, una música de tambores africanos incrementa la tensión de la imagen. Los tambores retumban y la mirada del Che pareciera estar más viva que nunca. Mientras el golpeteo va en aumento, de pronto ya no vemos el rostro y la mirada de un cuerpo inerte, sino alguien desde cuya mirada se distingue una llama vital. Una promesa que brilla en el centro de los ojos, un gesto sobrenatural de complicidad, como sugiriendo que pese a todas las pérdidas y las penas, la rebelión y las luchas continúan.

Este relato que abreva de una época en la que el pensamiento crítico marxista fue una apuesta teórica y política difundida por jóvenes de América Latina, busca poner su énfasis en el enunciado de la rebelión, y cómo a través de ella, lo llamado propiamente latinoamericano, encuentra una potencia y una voluntad en estas tierras atravesadas por periodos de opresión, movimientos sociales y procesos de resistencia. Estas formas de rebelión se ejemplifican también en manifestaciones que se nutren de lo local para la construcción de sus saberes y conocimientos, sin dejar de lado, los diálogos y debates que se conectan con lo global. En otras palabras, la reivindicación de los saberes en el Sur Global no busca ser endogámica ni hegemónica, sino dar un nuevo lugar enunciativo a los saberes construidos y habitados al margen del paradigma

científico. Sin hacer un distanciamiento irrenunciable, se asume una sensación de extranjería en los terrenos discursivos del paradigma científico moderno y occidental con sus trasfondos políticos, con el propósito de afirmar la diferencia radical que aporta la experiencia situada en cada lugar de vida.

Aunque las circunstancias históricas y sociales de hoy son muy distintas a las realidades latinoamericanas en los sesentas y setentas, donde la rebelión adquirió un sentido de lucha que dejó miles de muertes y heridas abiertas, pero también logros sociales que han ayudado a cimentar las endebles democracias de la región, hoy la rebelión también se construye desde múltiples estrategias y acciones. Gracias a esta expansión de las rebeldías, esta multiplicidad de rebeliones reclama lo propio frente a aquello que es validado por el paradigma hegemónico del conocimiento, para cuestionar y desmontar prácticas y símbolos culturales que provienen de marcas coloniales y permanecen en un sistema social que los reproduce.

Este libro busca traer al frente el conocimiento y los saberes que se construyen en lo local, y que son ejemplos vivos de cómo cada grupo de personas en sus territorios tejen sentidos propios de conocer, comprender y habitar. Estos sentidos pueden ser encontrados en las raíces indígenas y las tradiciones ancestrales, en las posibilidades de encuentro que ofrecen los escenarios educativos, o también en las redes afectivas y solidarias que transforman sus lugares desde prácticas de socialización y acciones colectivas. El objetivo que se procura con el libro es mostrar cómo hoy la noción hegemónica de conocimiento científico es puesta en sospecha y tensión frente a expresiones y formas de saber locales y no-hegemónicas, que no precisan de lo científico para validarse, sin embargo, hacen uso de sus recursos, discursos y plataformas para visibilizar su emergencia como saber, frente a un paradigma que sigue manteniéndolos en lo invisible. Se coincide con el argumento de Santos (2009) respecto a los efectos de los epistemicidios para los sistemas culturales, y cómo no sólo es necesario llevar a cabo una sociología de las ausencias, sino una sociología de las emergencias respecto a aquellos saberes y formas de habitar invisibilizados o desaparecidos en el Sur Global.

Antes de profundizar en la apuesta teórica del libro, resulta pertinente introducir unos pasajes respecto a los efectos de las etapas de colonización en el continente, subrayando dos grandes procesos históricos nombrados en esta introducción como marcas coloniales. Posteriormente, se incluye una discusión de carácter teórico sobre argumentos y premisas a tomar en cuenta como

coordenadas críticas en la lectura de los capítulos. Para concluir, se incluye un breve resumen de contenido de los capítulos y unas reflexiones finales.

Marcas coloniales

La historia de América es una historia de rebeliones, que incluso alcanzan una dimensión ancestral al rastrearlas en el tiempo. Sin embargo, si se toman en cuenta las etapas de colonización que emprendieron reinos europeos por el mundo a partir del siglo XV, se puede comprender que hay dos grandes marcas que atraviesan el proceso histórico de la mayoría de los países en el continente, y de modo particular para los países de América Latina y el Caribe (O'Gorman, 1995). La primera marca colonial para esta región es la europea, con la invasión militar y dominio de grandes extensiones de territorio que también llevó al genocidio de habitantes nativos, así como la imposición de nuevos valores culturales y fundamentos religiosos monoteístas, antagónicos con las cosmogonías politeístas de los pueblos originarios. Este proceso histórico de siglos fue intervenido por rebeliones que llevaron a los movimientos de independencia en la mayoría de países americanos, liberándose de las monarquías europeas. Sin embargo, pese a lograr cumplir con su propósito, continuaron sus luchas internas y más invasiones antes de aspirar a convertirse en una nación soberana y libre, aún cuando en los hechos históricos contemporáneos esto se mantenga como un ideal pendiente de constituir en muchos países.

La segunda marca colonial en América es producto de la experiencia anglosajona, identificándose de manera más reciente a partir de siglo XIX y que incluso puede extenderse hasta el día de hoy, donde Estados Unidos y otros países europeos han establecido su dominio en diferentes regiones de América Latina y El Caribe, haciendo de ellas zonas de explotación a gran escala y producción de recursos, así como la instalación de condiciones que mantienen sus intereses a través de privatizaciones, concesiones y macroproyectos económicos.

También, el aumento del esclavismo por todo el continente durante el periodo de esta segunda marca colonial, ha dejado sus huellas profundas en los territorios; hechos que pueden reflejarse en las poblaciones afrodescentientes que viven en América desde este periodo, pero también, cómo hay ejemplos de las rebeliones que han acompañado sus procesos emancipadores.

Esta segunda marca colonial es la que ha sido estudiada por Fanon (1973) y Cesaire (2006) en un primer momento, y de manera más reciente por el grupo modernidad/colonialidad[1], compuesto por pensadoras y pensadores latinoamericanos, con formaciones de distintas disciplinas afines a la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades.

Al día de hoy, vivimos bajo sistemas de símbolos y valores mantenidos y reproducidos por lo que Quijano nombra como colonialidad del poder (1991), condiciones que encuentran su materialidad en ejemplos más próximos de lo que parecen: desde países con procesos históricos interrumpidos por invasiones, hasta criterios racializadores y segregación de poblaciones. Estas sombras coloniales también se manifiestan en los modelos educativos que fijan pruebas estandarizadas para evaluar a toda una diversidad de poblaciones sin distinción; en la estigmatización de los sectores más empobrecidos y precarizados del mundo; en la invisibilización de los pueblos originarios y sus prácticas, y tantos otros ejemplos.

Desde estas condiciones y más, la colonialidad instala sus símbolos y sentidos en las culturas y los vuelve como muros para ir sorteando. Por ello, la rebelión se hace presente desde voces de pensamiento y saber que superan a su modo estos densos muros coloniales, como de hormigón cultural, hasta que logran atravesarlos; o bien, aprenden a indagar en ellos para agrietarlos, fisurarlos, y así filtrase, permearse, transitar de un lado hacia otro, evadiendo sus obstáculos e instalando puentes, accesos, túneles, atravesando de ida y vuelta, como serpenteando entre lo colonial y lo decolonial. Porque se hace uso de su forma para introducir un fondo. Se adentra entre circuitos y mundos coloniales para tender brechas que unan, diálogos que tensionen, y que también sean capaces de enlazar, oír, escuchar como nos gusta que nos escuchen y decir como desde el lugar se dice. El sistema del pensamiento científico hegemónico, que manifiesta sus estructuras de colonialidad de poder y saber hacia los pueblos y las personas, hoy más que nunca es puesto en sospecha como meta-relato, en tanto que se le ha instrumentalizado políticamente. Y en su nombre y con sus recursos se han agudizado las desigualdades, se han justificado violencias y emprendido guerras que perpetúan los intereses colonizadores hasta hoy. De ahí el énfasis en la rebelión hacia aquellas prácticas, sentidos y saberes coloniales que también moldean los mundos científicos.

[1] Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones y Nelson Maldonado-Torres.

Porque a través de asumir este distanciamiento crítico que implican los enfoques decoloniales, el reconocimiento de lo propio adquiere su potencia. Que no necesariamente implica clausurar el diálogo con lo considerado ajeno o foráneo, sino ampliar las voces del diálogo mismo y también las posibilidades de nombrar.

Entrecruces: claves teóricas hacia un pensamiento-otro

Puede decirse que los trabajos de este texto se ubican en escenario de pasaje, lugares bifrontes, en los cuales dialogan diferentes formas de saberes con la teoría social crítica. Es una apuesta que se ubica en los intersticios y "entabla puentes no solo entre las disciplinas, sino también entre las tradiciones del pensamiento crítico en América Latina y la teoría crítica europea" (GESCO, 2012, p. 217), en comunicación horizontal con los saberes propios de comunidades originarias, prácticas tradicionales y autóctonas, y distintas formas de habitar desde las que también se construye un conocimiento y un aprendizaje.

Ahora bien, este diálogo se realiza desde una mirada que comprende la pluralidad de saberes como modos diversos de interpretar, accionar, comprender y habitar el mundo sin la necesidad de una construcción jerárquica. En este sentido, se ubica más allá de las miradas tradicionales de la modernidad y su concepción de ciencia eurocéntrica universalista.

Esto quiere decir, que *se comprende en primera instancia* que el saber no es una cuestión de propiedad exclusiva de un sector mundial, en este caso de quienes piensan desde el Norte Global (Santos, 2009), asumiendo las regiones del Sur Global (Santos, 2009) como simples reproductoras de conocimiento, vaciando de posibilidad de creación a sus pensadores. En tanto las miradas universalistas y únicas, llevan a cabo una negación e invisibilización del conocimiento que no se ubica en medio de los *think tank* del mal llamado primer mundo, derivando en un ejercicio de colonialidad del saber (Restrepo y Rojas, 2010), pues se invalida la producción periférica o apenas se le da un lugar secundario.

Por lo cual, es fundamental un reconocimiento de la producción académica que surge desde los espacios transmodernos (Dussel, 2004), puesto que aparecen propuestas pensadas en clave local y glo-cal, que se ponen en tensión con los modos tradicionales de producir conocimiento y cruzan las epistemologías añejas, para situarse en medio de lugares posepistemológicos (Díaz, 2000). Lo

que lleva a una interpelación de los modos canónicos de la ciencia, siendo que desde esta postura posepistemológica, el interés fundamental de los saberes, ya no es parecer o fungir como científicos, sino situarse en un lugar poscientífico, desde el cual se busca generar conocimiento para comprender el mundo y transformarlo, pero que son contestatarios y se alejan de la excluyente y jerárquica ciencia moderna. Allí, un ejercicio de decolonización, pues no se generar cismas para volver a lo mismo en un lugar aparte, se critica los modos tradicionales de la ciencia occidental moderna, colonial, patriarcal, racista y neoliberal, para abrir lugar a saberes otros, indisciplinados y que generen la apertura para senti-pensar (Escobar, 2009) a los territorios y las gentes que los habitan en el Sur Global.

Hay que reafirmar en este punto que no se niega la ortodoxia de la ciencia moderna tradicional para caer en una nueva ortodoxia autoctonista, se entiende que los discursos no son excluyentes en sí por una indisociable unión con la geografía, lo que quiere decir, que no todos los discursos o pensadores europeos son necesariamente eurocéntricos, así como los discursos o pensadores en América no son obligadamente latinoamericanistas. Esto puede hacerse evidente en todos los elementos conceptuales y metodológicos que los enfoques de producción de conocimiento, como por ejemplo el poscolonial y el decolonial, han tomado de diversas corrientes y pensadores europeos no eurocéntricos, así, aquellos que plantean el conocimiento de modo perspectivita y en clave local, que salen de la lógica de una única racionalidad y más bien se sitúan en los espacios de las racionalidades, las multiplicidades y el pensamiento menor. Ello cercano a la clave de lo que propone Castro-Gómez:

> El intento de ubicarme en los intersticios y pensar desde ahí, de entablar puentes no solo entre las disciplinas, sino también entre las tradiciones del pensamiento crítico en América Latina y la teoría crítica europea. Digamos, para ser más precisos, con esa "teoría crític" que viene de Nietzsche y pasa luego por Weber, la escuela de Frankfurt, Foucault, Deleuze, Guattari, Sloterdijk, Onfray, etc. Me he preocupado por abrir vías de diálogo con esta tradición que *grosso modo* podríamos llamar "nietzscheanismo de izquierda", ya que ellos me permiten entablar puentes que permiten una mirada bifronte. Esto significa: mirar críticamente las tradiciones intelectuales europeas, pero *al mismo tiempo* mirar también críticamente algunas de las tradiciones intelectuales desplegadas en América Latina, tales como la filosofía latinoamericana y la teoría decolonial. Yo me ubico en ese lugar intermedio, en ese lugar de frontera (GESCO, 2012, p. 217-218)

De esta manera, la apuesta de un conocimiento dialogante y reflexivo, busca no traducirse en un ejercicio de producción de una episteme local xenófoba, desde una exclusión permanente a todo discurso extranjero, o chauvinista, afirmando que el mejor conocimiento es el propio. Pues con ello se entraría a negar otras posibilidades de construcción de conocimiento, casi que desde una suerte de resentimiento epistémico por la exclusión sufrida y con la búsqueda de imponer una nueva hegemonía en la periferia, cortando los lazos de un mundo que se mueve en dinámica interconectada. Luego, hay que decir que la clave de los diálogos pasa por perspectivas que se ubican en medio de la ética, comprendida en el ejercicio del respeto epistémico entre quienes se asumen como pares, y también desde la política, entendida en términos de un diálogo de saber que reconoce la acción colectiva hacia la construcción de lo común, o por lo menos de unos mundos más equitativos y solidarios.

En segunda instancia, si bien se reconoce que la academia ha sido un lugar importante en la construcción de matrices de comprensión de mundo, no es el lugar por antonomasia del pensamiento. Puesto que eliminar una concepción múltiple en la construcción de conocimiento, implica caer en el epistemicidio (Santos, 2009) que asume que hay solo un tipo de saber válido, lo que deslegitima los modos otros de saber que se construyen en las comunidades y por los actores sociales que se imbrican en las redes que los constituyen. Más bien, se toma el saber como una producción de los existentes productores de lenguaje simbólico, y de ese modo, transita por lo humano en diferentes modalidades, no necesariamente con excesivos niveles de formalización, ni con la misma lógica, no siempre en el texto o espacios académicos. El pensamiento puede dar lugar en el despliegue del habitar el mundo, al hacerse un espacio de respeto y acogida para transitar con otros el paso por esta tierra desde un sentido colectivo y comunitario. Entonces se asume que el pensamiento se coliga con la vida, emerge en muchos lugares y de ese modo son muchos y muchas las y los sabedores.

De este modo, hay una ruptura con las miradas que realizan lecturas evolucionistas, por estadios o jerárquicas del conocimiento, y también frente a aquellos que lo producen asumiendo que el conocimiento científico es el mejor de los conocimientos, y sus amos los científicos y expertos académicos, sus guardianes y validadores. Frente a esta postura, en este libro se asume el criterio que existen diversos conocimientos entre los que entran concepciones y categorías más amplias de saberes, unos saberes que pertenecen y proceden, todos ellos, de la vida y el mundo de lo humano.

Lo que trae tres implicaciones, la primera de carácter *epistemológico y posepistemológico*, de esa manera, destituir el llamado conocimiento científico moderno eurocéntrico y académico como el único válido y legítimo para habitar el mundo, y más bien abrir las perspectivas para tener en cuenta, que no todas las comunidades construyen sus territorios desde el conocimiento científico y sus expertos, y eso no deslegitima ni sus vidas, ni su colectividad. Es más, muchas de ellas logran comunidades en armonía con sí mismo, con los otros y con la naturaleza. Habría que sumar a este punto, que más bien la academia actual debe poder pensar más allá de tradiciones enmarcadas en la colonialidad del saber que han sido fuertemente interpeladas y lograr salir de sus muros disciplinarios en los dos sentidos, de muros físicos y muros epistemológicos. Abriéndose a los diálogos de saberes, en una lógica que quiebre la verticalidad y tenga la capacidad de horizontalizar el diálogo con sabedores y comunidades de muy diferente calado y procedencia.

La segunda implicación, de romper con el cientificismo academicista es *política*, pues lo anterior muestra que los saberes, los saberes-otros, para distinguirlos de los modernos eurocéntricos, globales y coloniales, no son saberes para el control sino para la vida, para el buen vivir. Por tanto, posicionarse en esta línea implica también una interpelación sobre quienes somos hoy, cómo estamos siendo producidos y cómo resistimos a esos modos de producción desde contraconductas (Foucault, 2006), líneas de fuga (Deleuze, 1995), nomadismos (Deleuze y Guattari, 2010) o re-existencias (Albán, 2013). Un mundo en el que pueden caber muchos mundos, "una constitución de "mil comunidades interpretativas" que hagan resistencia a los modelos dominantes de explicación" (Herrera, 2010 p. 78).

Ahora, la tercera implicación, de ese saber contra-hegemónico, pero horizontal y solidario, sería en el ámbito de *la geopolítica del conocimiento* (Mignolo, 2003) estos modos de producción subjetiva y prácticas contra-hegemónicas no se "refieren a los hombres en general, a la "especie humana", es decir, a un universal abstracto, sino a los *hombres en situación,* que viven en una circunstancia histórica específica, anclados en relaciones de poder espacio-temporales *localizadas*" (GESCO, 2012, p. 215). Así, una apuesta que vaya más allá de los meta-relatos modernos, bien sean ellos teóricos, económicos o religiosos, y pueda comprender que los saberes se construyen en clave de lo local, de necesidades, historias y narrativas propias de cada pueblo, región o comunidad. En este sentido, diversas comunidades de interpretación que pueden entablar diálogos transdisciplinarios, es decir, más allá de las disciplinas y sus reglas, asumiendo posturas

poscientíficas que permitan puentes de comprensión respetuosa entre saberes diferentes. Podría decirse al respecto que:

> Este millar de "comunidades interpretativas" se organizarían a partir de las racionalidades locales y apuntarían a la crítica de las compulsiones de la actualidad. El cometido es fortalecer esas racionalidades locales, asumiéndolas como formas prácticas de conocimiento que se "resisten" a los mecanismos de la globalización e invisibilización de las formas de regulación actuales y que parten de prácticas de emancipación concretas. (Herrera, p. 78)

Esto sobre el entendido que los relatos y narrativas omniabarcantes borran la singularidad y este borramiento se traduce en tratamientos homogéneos para situaciones y problemas diferenciales, por ello una lectura local interseccional, se hace fundamental. Parte de la capacidad de reconocer aquello que caracteriza las historias, los procesos, los modos de relacionarse, de transformarse y de relaciones de los mundos locales. Al tiempo, que reivindican diferentes modos de pensar y habitar el mundo, saliendo de las soluciones únicas y buscando la construcción de puentes dialógicos que se moverán entre el consenso y el disenso propio de un diálogo crítico, reflexivo y empático.

El contenido del libro

Los capítulos que integran este libro comparten el interés de introducir un enfoque decolonial en sus estudios, haciendo presente lo propio y lo local en la construcción de saber. Por lo que si bien, se continua con estructuras formales para el desarrollo de un programa investigativo, la mirada decolonial lleva a que estos capítulos ahonden en temas, situaciones, circunstancias o afectos, considerados más allá de las preguntas y procederes científicos. Siendo la elección de esta mirada una vía para arribar a enunciados, descripciones y argumentos donde se reconocen las voces y hay escucha de los saberes, pensamientos y sentires de las personas, al tiempo que se introducen meditaciones propias. A continuación, se ofrece una breve descripción de contenido capitular, recuperando algunos argumentos que acompañan su desarrollo:

El capítulo 1 de Rodrigo Matos-de-Souza "El colonialismo revisitado por la memoria", discute los sentidos y percepciones culturales introducidos por los procesos de colonización en el mundo, enfatizando cómo la figura del "pequeño colonizador" ocupa un lugar clave en los sistemas de dominio coloniales y neocoloniales. A partir del ensayo 'O Africano' de Jean-Marie Le Clézio, el capítulo revisa la memoria colonial desde el espacio más pequeño ocupado por los pequeños

colonos y sus existencias menores, discutiendo cómo, incluso en producciones que buscan exponer los males de la colonización, se pueden encontrar las marcas del dominador. El capítulo discute cómo desde una ambigüedad enunciativa estas nuevas políticas oficiales de memoria procuran hacer autocrítica y esperan la gratitud y el reconocimiento del colonizado.

El capítulo 2 "Identidad cultural y Escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia" de Tatiana Palacios Hurtado y Wilman Antonio Rodríguez Castellanos, introduce referentes jurídicos y teóricos para situarlos a la realidad educativa de un contexto afrocolombiano. El estudio asume un conjunto de referentes desde el enfoque decolonial para problematizar las políticas educativas del Ministerio de Educación en Colombia, y cómo existe una disparidad entre lo que el Ministerio evalúa efectivamente y los procesos de aprendizaje en el territorio, mostrando los retos que representa llevar a cabo una política educativa más apegada a las realidades locales para cada contexto.

El Capítulo 3. "Interpretación de la manera en que las prácticas artísticas de la Chirimía Los Chiracas constituyen procesos decoloniales dentro de la comunidad indígena en la Vereda Santa Inés" de Daniela Ocampo Agudelo, Jhon Genry Villaneda Velasco y Oscar Armando Jaramillo García, estudia a músicos y líderes pertenecientes a la etnia embera chami en Colombia, quienes se dedican a compartir y restituir la memoria de sus ancestros y tradiciones a través de eventos musicales y festivos que congregan a la comunidad. Con una apuesta teórico-metodológica sólida y unas descripciones ricas sobre sus prácticas artísticas y la relación con su territorio y cosmogonía, este estudio realizado a través de etnografías, entrevistas, así como observación participante, también incluye testimonios y dibujos que se sitúan en diálogo con premisas del pensamiento decolonial, develando la importancia de dichas prácticas para estas comunidades.

Posteriormente, el capítulo 4. "El camino de la espiral: una apuesta de decolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa, en la zona rural de Popayán" de Wilman Antonio Rodríguez C. y Anyela Viviana Muñoz Silva, indaga en torno a la necesidad de visibilizar prácticas educativas que desde la escuela generan procesos de resistencia ante las políticas hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, como lo son los estándares básicos en competencias, derechos básicos de aprendizaje (DBA) y mallas curriculares, entre otros. Este capítulo, el cual incluye referentes y argumentos de la teoría crítica y un enfoque

decolonial para su análisis, discute en torno a los desafíos políticos y sociales para arribar a un sistema educativo menos homogéneo y más situado.

En el capítulo 5, "Interpretaciones sobre la toma de Yagé como modalidad de práctica de sí en subjetividades de comunidades originarias y no originarias" de Dayana Toro Gutiérrez, Oscar Armando Jaramillo García y Paola Andrea Serna Osorio, se interpretan las formas en que la toma de yagé constituye prácticas de sí en subjetividades de la comunidad Inga del Valle de Sibundoy y subjetividades adscritas a comunidades no originarias. Se usó un enfoque cualitativo con una composición de método entre hermenéutica pluritópica y la genealogía, por medio de técnicas como los relatos de vida y la entrevista semiestructurada. El análisis de la información deja ver que la práctica de la toma de yagé genera transformaciones en las subjetividades de las dos comunidades, teniendo en cuenta que es una experiencia diferenciada *y* todo depende de los momentos vitales, las necesidades que cada uno tiene y la intención al vivir la práctica.

Finalmente, el capítulo 6. "Geopoéticas fronterizas: huellas sensibles y habitares artísticos en Tijuana, México" de Jhonnatan Moisés Curiel Sedeño es un estudio en torno a las huellas del habitar de artistas en esta ciudad mexicana en la frontera con Estados Unidos. Inicia con una breve introducción sobre el pensamiento de las huellas, así como los sentidos y discusiones en torno al habitar. Se introduce la propuesta de construir una metodoestesis geopoética desde la cual, si la metodología comúnmente se ha comprendido como el camino del pensamiento, en este caso, la metodoestesis es entendida como el camino de la sensación. Los artistas en los que se basa el capítulo son el gestor cultural René Castillo con su proyecto *El Grafógrafo, libros y Café* y también la banda de rock *San Pedro El Cortez* y su canción *Fukushima,* perteneciente a su disco Un poco más de luz.

A modo de conclusión

La apuesta por la rebeldía que se menciona al inicio de esta introducción, es una manera de continuar con los procesos emancipadores pendientes en tantos lugares, siendo uno de ellos, los mundos científicos y de pensamiento hegemónico. La opción decolonial para llevar a cabo un estudio en la región de América Latina es una manera de observar críticamente cómo operan y se reproducen las colonialidades de poder y de saber, no sólo para diseccionarla en un análisis, sino teniendo un principio político y ético con la construcción de conocimientos-otros y saberes

situados. Desmontar el afán extractivista que pareciera ser el eje de tantos estudios, para proponer estructuras colaborativas en la investigación, así como la comprensión de otros enunciados, vocablos y maneras de nombrar que también enuncian y tienen la fuerza para transformar.

Ahondar en los procesos históricos de cada región en el mundo, es adentrarse en las marcas coloniales en la mayoría de los países. La colonización europea y después la anglosajona por toda América, aunque distintas en el tiempo, siguen teniendo el propósito de dominio que marcó los procesos históricos en el continente. Por ello la necesidad de asumirse en rebeldía ante las formas y prácticas de la ciencia moderna hegemónica, que inevitablemente es un producto de estos procesos coloniales. El desafío es abrirse camino entre los muros y obstáculos de los paradigmas científicos, para ayudar a seguir revelando otros caminos posibles, otras alternativas para resistir y re-existir.

Las claves teóricas y metodológicas que acompañan los capítulos del libro, a su modo y desde su propio lugar de enunciación, son desplegadas en busca de lo propio, lo singular, la voz única como expresión de un conjunto de voces, prácticas mínimas que van gestando grandes transformaciones, maneras de saber, conocer y habitar que no precisan de títulos o méritos para compartir sus conocimientos vitales. Esperamos que este libro en su conjunto, continúe con el diálogo hacia la construcción de un pensamiento-otro, profundo y rebelde, emanado desde nuestras tierras heridas, pero mucho más queridas.

Referencias

Alban, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. En: Walsh, K. (2013). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Tomo I. pp. 443-468. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Cesaire, Aimé (2006). *Discurso sobre el colonialismo*, México.

Deleuze, G. (1995) *Conversaciones 1972-1990*. España: Pre-Textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010) *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-Textos.

Díaz, E. (2000). *La posciencia: El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Dussel, E. (2004). "Sistema mundo y transmodernidad". En: Dube, S., Banerjee, I. y Mignolo, W. (Eds). *Modernidades coloniales*. pp. 201-226. México: El Colegio de México.

GESCO (2012). Los avatares de la crítica colonial: entrevista a Santiago Castro-Gómez. En *Revista Nómadas*. Num 16. pp. 213-230.

Fanon, F.(1973). *Piel negra, máscaras blancas*, Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población.* México: Siglo XXI.

Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Restrepo, E. Y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Popayan: Editorial Universidad del Cauca.

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso - Siglo XXI.

O´Gorman, E. (1995). *La Invención de América: Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. México: Fondo de cultura económica.

Pardo, J.L.(1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*, Barcelona, España: Ediciones Serbal.

Quijano, A. (1991). "Colonialidad y modernidad / racionalidad" en *Perú Indígena* (Lima), Vol. 13, N° 29, pp. 11-20.

EL COLONIALISMO REVISITADO POR LA MEMORIA

Rodrigo Matos-de-Souza

Inicialmente, necesitamos decir una historia, pero una historia ya conocida por todos, pero siempre contada por los mismos narradores, teniendo los mismos personajes y actuando dentro del mismo escenario casi siempre. En cierto momento, en este espectro de identificación geopolítica que llamamos Occidente, un grupo de estados-nación decidió por una serie de dinámicas internas de desarrollo económico que necesitaban expandir sus dominios para seguir creciendo dentro del modo de producción capitalista. Todavía es necesario recurrir al viejo Marx (2011) para explicar cómo se produjo la explotación de otros pueblos para garantizar la riqueza - su mantenimiento y expansión - de la burguesía, una categoría hoy cobijada en conceptos más difusos y, tal vez, más adecuados a las lecturas contemporáneas, como la clase dirigente, la élite, los súper ricos, los multimillonarios, etc.

Esta expansión de las ganancias del capital ha obtenido muchas justificaciones dentro de este movimiento de ampliación de los límites del capitalismo: el descubrimiento de "nuevos mundos" y "nuevos pueblos", acompañado de todo tipo de narraciones sobre el heroísmo del pionero europeo; la catequesis de las poblaciones locales, y la narración sobre la salvación de las almas de los pueblos de ultramar. Pero también sirvió como justificación para llevar la "civilización" al resto del mundo, ya que sin ella, la civilización - esos "buenos modales" que hay que enseñar a todos los salvajes que han tenido la desgracia de nacer en otro rincón del mundo y de encontrarse con los europeos justo en su momento de, podríamos decir, alta autoestima - estos pueblos serían relegados a una vida bárbara.

Estas justificaciones de la ocupación de nuevas tierras acompañadas de la dominación cultural, política y económica de las potencias occidentales y que les permitieron dividir el mundo y controlarlo entre ellas, "por medio de la opresión, las poblaciones indígenas" (Ferro, 2017) es lo

que llamamos colonialismo. Basándose en un largo proceso de dominación de los cuerpos del colonizado y en la disposición de su vida al derecho de matar, la condición de aceptabilidad de hacer morir a la gente (Foucault, 2016), esta ocupación del otro-autóctono por parte del occidental-colonizador se extendió por todo el mundo en muchos formatos, pero en los que siempre se garantizó la posición del colonizador como figura de dominio.

Este sujeto en el control de los cuerpos podría disponer del abismo que separa a un ser de otro, reducir este espacio, sentir el vértigo del abismo que los separa, invadiéndolo. Este tipo de erotismo marcó la dominación de las potencias occidentales en las Américas, África y Asia, cuya escara del sensualismo no encontró límite, pero la supresión de los límites en los cuerpos de los colonizados, se encontró en la aprobación de la vida, en la soberanía de la vida, incluso en la muerte (Bataille, 2013). La colonización fue una "máquina prodigiosa que producía deseos y fantasías" (Mbembe, 2018a, p. 203) con el cuerpo del colonizado.

La figura del colonizador se representa a veces como una figura distante, de extracción y pertenencia europeas, que no desea ser de ningún otro lugar. No me ocuparé aquí de este personaje, sino de otro, al que Memmi (2007) llama el pequeño colonizador, esa figura que llega empleada por la estructura de la colonia y se queda allí, acostumbrándose a los paisajes, a la miseria, a la diferencia que le grapa al principio, pero a la que se acostumbra con cierta facilidad, porque se da cuenta rápidamente de que "todos los europeos de las colonias son privilegiados" (ídem, p. 44) y su posición de clase media, proletaria o subordinada se ve alterada circunstancialmente.

La misma salida de este sujeto del espacio metropolitano para aventurarse en los límites de lo que él mismo entiende por civilización está anclada en una serie de creencias sobre los territorios, sus pueblos y sus culturas como una misma cosa, que se manifiesta en la provincialización de todo lo que proviene de la colonia: "de África", "de Brasil", "del Caribe", "de América Latina" no son sólo etiquetas de identificación colonial, sino regiones y territorios con diferencias culturales, políticas e históricas en su diversidad interna, pero que son tomadas por un significante y por lo tanto estigmatizadas en su disputa con los mismos objetos que son sólo algo en sí mismos y no algo con la marca de la provincialidad, o en las palabras de Mbembe (2018a, p. 96), "África [pero también podría ser cualquier otra porción de tierra con un pasado colonial], en la conciencia moderna, es el nombre que generalmente damos a las sociedades consideradas impotentes, es decir, incapaces de producir lo universal o de confirmarlo.

Los recuerdos coloniales ya han sido brutalmente representados de una manera que parece aceptable, desde Hernán Cortez hasta Cabeza de Vaca, desde David Livingstone hasta Henry Stanley y a través de todas las representaciones de la dominación colonial producidas por la literatura, el cine y la historia y conforman la biblioteca colonial (Nascimento, 2017; Saar, 2019; Mudimbe, 2019). Este tipo con ropas exóticas al lugar, a veces vestido con uniforme caqui, sudoroso y tratando de mantener algunos hábitos metropolitanos en medio de los "salvajes" es un personaje frecuente en la producción del imaginario occidental, a veces esta imagen se acompaña de un látigo, en otras de un arma de fuego, para componer la imagen ambigua de la insuficiencia y el poder.

Hoy en día, otro tipo de literatura de la memoria retoma esta historia de brutalidad en un ejercicio de política de la amistad, en el que el pequeño colonizador se acerca al colonizado, narrando las vicisitudes de estos hombres en su devenir en el espacio colonial, humanizando su relación con los sujetos que originalmente pertenecían al lugar ahora subyugado, a veces, relativizando la banalidad del mal que muchos de estos sujetos también representaban (Matos-de-Souza, 2016) y que tenían en las colonias un largo tiempo de experimentación con los cuerpos de los colonizados, privados de la condición humana (Mbembe, 2018b).

En este ensayo tomaré el trabajo de memorial de Jean-Marie Le Clézio (2012), 'O Africano', en el que revisa la memoria colonial desde el espacio más pequeño ocupado por los pequeños colonos y sus menores existencias (Deleuze & Guattari, 2014; Lapoujade, 2018), discutiendo cómo, incluso en producciones que buscan exponer los males de la colonización, se pueden encontrar las marcas del dominador representadas en su lengua, con el peso y la ambigüedad que conllevan estas nuevas políticas oficiales de memoria (Mbembe, 2019), en las que a cambio de un poco de autocrítica se espera la gratitud y el reconocimiento del (antiguo) colonizado.

De la memoria y el olvido

La memoria, esa maraña de selecciones que hacemos en el presente de los elementos de nuestro pasado, funda un horizonte representativo del que somos sujetos al contarnos un pasado en el que estuvimos presentes, pero también, como sujetos y miembros de una sociedad, inventamos y llenamos los vacíos, reasignamos personajes de la historia que queremos narrar, o que la memoria nos permite narrar. Estas narraciones guardan siempre algo de fabulación a través de la cual es

posible ver las exageraciones, los productos de la imaginación cooperando con los frutos de la memoria y el olvido en un trabajo de composición (Augé, 1998) que, más por costumbre que por propiedad, llamamos redundantemente memoria.

Los procesos de borrado del paisaje colonial y los crímenes coloniales fueron objeto de un proceso deliberado de olvido por parte de las antiguas metrópolis (Mbembe, 2018a; Kilomba, 2019), el lugar de la memoria reservado a los detalles históricos, a veces minimizado, eliminando el poder y las limitaciones que se suponía que los conceptos provocaban, se introdujeron en este lenguaje sin llevar las marcas del dolor y el sufrimiento que provocaban: el tráfico de esclavos - explicando el desarrollo de la economía de las plantaciones - y la esclavitud - describiendo el producto de este comercio. Tales expresiones aparecen en nuestros compendios de historia desprovistas del poder destructivo de otros conceptos, que se refieren a otros grupos históricamente discriminados, como los judíos, que no tuvieron el mismo tratamiento historiográfico vaciado (¿quién se atrevería a hablar de los campos de concentración como parte del desarrollo de la economía de guerra y de los judíos como su producto? Y, quien se atreve, ¿no sería identificado rápidamente como racista, antisemita y nazi?).

Aquí lo que queremos destacar es la memoria como recurso de la colectividad a la que pertenecemos (Halbwachs, 2012), lo que pone de relieve el largo proceso de curaduría que operamos al decir que algo merece tener espacio en esta memoria colectiva o ser olvidado, "una memoria también que, al definir lo que es común a un grupo y lo que lo diferencia de los demás, fundamenta y refuerza los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales" (Pollack, 1989). En la medida en que uno se relaciona o narra y se refiere al pasado, a sus personajes y sus relaciones "voluntarias o involuntarias, abiertas o secretas, definidas por objetivos o inconscientes [e. ..] implican una concepción de lo social, y eventualmente también de la naturaleza" (Sarlo, 2012, p. 13). En este ejercicio buscamos precisamente en la frontera de lo que queda del colonialismo en cierto sentido agambeniano (2014), mostrar que lo que queda de un pasado vergonzoso es todavía mucho.

De los cuerpos que vienen a la memoria

Los brasileños conocen bien la relación entre la colonia y el cuerpo, en cierto modo nuestro pasado colonial fue fundado por la relación de los portugueses con los cuerpos, primero de las

mujeres y hombres nativos, los 'indios', después de los cuerpos negros que desembarcaron aquí dentro del tráfico de esclavos procedentes de muchas partes del continente africano. La relación con el cuerpo del colonizado parece haber sido siempre un elemento constante de fascinación en las narraciones de los colonizadores:

> Estaban canosos, todos desnudos, sin nada que cubriera su vergüenza. [...] Caminaban desnudos, sin ninguna cobertura. Su vergüenza no se cubrió ni se mostró; [...] sus vergüenzas, que no eran colmillos; y sus pelucas estaban bien afeitadas y hechas [...] sus vergüenzas eran tan altas, tan cercanas y tan limpias de sus pelucas que no tuvimos ninguna vergüenza [...] de mirarlas muy bien....] y seguramente estaba tan bien hecha y tan redonda, y su vergüenza [...] y sus vergüenzas tan desnudas y tan inocentemente descubiertas (A Carta de Pero Vaz de Caminha, s.d., p. 2-4)

Arriba leemos cuatro extractos del documento de "fundación" por los portugueses de lo que vino a llamarse Brasil, en su informe de "descubrimiento", Pero Vaz de Caminha insiste, en un documento oficial, en el que se dirige al Rey Manuel I de Portugal, en que se archive en los anales del imperio, sin ningún tipo de restricción, el discurso sobre las vulvas - las vergüenzas - de las mujeres que encontraron en su contacto con un grupo humano no europeo. Esta naturalización en nuestras narraciones de la figura del cuerpo colonizado como algo que sirve a los instintos del colonizador fue muy recurrente en los documentos oficiales - como en los extractos de la carta anterior, en las narraciones ficticias sobre la población indígena y negra (O Guarani de José de Alencar, O Cortiço de Aluísio de Azevedo), en la antropología (Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre) y en la historia oficial que llama las más variadas formas de violación del cuerpo de mestizaje (Freyre, 1995), este deseo caníbal de destruir al otro (Silva, 2006; Pinho, 2004) estaba ampliamente representado. Esta objetivación del cuerpo colonizado no era exclusiva de las Américas, en sus diferentes regímenes de *plantation*, ni de África, en su relación con Europa, sino de todas las colonias del mundo, en las que se producía un orden en el que la raza funcionaba como un principio "del cuerpo político, que permitía la clasificación de los seres humanos en distintas categorías, supuestamente dotadas de sus propias características físicas y mentales" (Mbembe, 2018, pág. 109).

Quizás también reside una cierta naturalización, o una cierta banalidad con la que las narraciones sobre África pueden llegar a los espacios de la producción cultural occidental y sus márgenes, por decir del cuerpo de los colonizados, sin causar a las especies, incomodidad y,

además, ser celebradas como una tesitura sensible del proceso de colonización: "En África, la falta de pudor de los cuerpos era magnífica" (Le Clézio, p. 8).

En "El Africano", la narración que tomamos aquí como una provocación, Le Clézio, propone escribir un relato memorial autobiográfico de su infancia, con su padre como protagonista. El libro cuenta cómo se trasladó del interior de Francia, en Niza, al interior de Nigeria, en Ogoja, en 1948, cuando conoció de hecho a su padre y comenzó a tomar conciencia de la vida, de los cuerpos, de las sensaciones, de la naturaleza, al mismo tiempo que se enfrentaba a un modo de existencia distinto del suyo, un niño europeo en sentido amplio, nacido en Francia, de familia franco-mauriciana y de nacionalidad inglesa, que acompañó a su padre médico recientemente desembarcado de otro puesto de avanzado del imperio inglés, Guyana, y ya comprometido en otro frente de ocupación imperial, ahora mejor situado en la frontera entre Nigeria y Camerún.

En la escritura autobiográfica se confunde la voz del narrador y del personaje con la autoría inscrita en la portada del libro (Lejeune, 1975), y es esta misma identidad en un contrato circunstancialmente variable entre el autor que escribe el nombre en la portada del libro y el lector, que cree que ese relato se refiere a la vida de la persona que firma el nombre en la portada del libro, que da el pacto autobiográfico, lo que nos hace creer en la narrativa autobiográfica como algo creíble.

> Este contrato basado en una cierta creencia en la sinceridad provoca con la noción de pacto una tensión en un principio básico de cualquier actividad de pensamiento, la duda, porque pone la investigación de la matriz (auto)biográfica en una posición ambivalente, equilibrando la duda y la creencia, y buscando, en los sentidos, el sustrato de sus investigaciones. En cierto modo, los pactos de referencialidad nos dicen, desde una perspectiva macro de la historia, que cierto autobiógrafo se refiere a hechos y a acontecimientos históricos, que han ocurrido, reales [...] pero no puede decirse lo mismo de las referencias de carácter micro o íntimo, cuyo carácter fáctico, salvo en algunos casos, no puede probarse (Matos-de-Souza, 2015, pág. 43).

El escrito de Le Clézio, en 'El Africano', bromea sobre esta falta de referencialidad posible, sobre el límite entre lo autobiográfico y lo ficticio, ya que son los recuerdos, en gran parte de la narración, de su infancia, por lo tanto mucho de lo maravilloso, de lo estereotipado, y provincialización son consentidas por las tiernas referencias a la familia, el padre y la madre, referencias que conectan al lector y al autor, mejor dicho, conectan al autor con lectores todavía marcados por una cierta condescendencia hacia las narraciones del colonizador, como ha venido sucediendo en algunas

lecturas de El Africano (Petean 2011); Thibault, 1995; Vogl, 2005; Meynard, 2014; Vernier, 2015, Kouakou, 2013; Kouakou, 2017), y que están dispuestos a seguir la historia escrita por un hombre adulto sobre su infancia en la que el centro de la narración es la existencia de los hombres y mujeres blancos retratados en su difícil vida entre 'los salvajes' de un África, como afirma el autor que es "más cuerpo que rostro" (Le Clézio, 2012, pág. 12), y cuya única subjetividad posible, entre los cuerpos y la naturaleza nigeriano-camerunana, es la del niño europeo, personaje narrado por el autor que escribe su nombre en la portada del libro, y que opone los cuerpos de las mujeres y de sus hijos al paisaje natural que encuentra a su llegada:

> En qué punto los árboles de tronco rectilíneo se lanzan a la cúpula nocturna cerrada que está sobre mí, cerrando en un túnel el sangriento hueco de la carretera laterítica de Ogoja a Ubudu, en qué punto de los claros de la aldea siento los cuerpos desnudos, brillando con el sudor, las anchas siluetas de las mujeres, los niños agarrándolos por las caderas, todo ello formando un todo coherente, desprovisto de mentiras. (Le Clézio, 2012, p. 9).

En contraste con las marcas de la naturaleza, de los cuerpos como parte de la naturaleza, están todas las representaciones de hombres y mujeres blancos, que aparecen identificados por sus cargos, por sus posiciones sociales y familiares de referencialidad -padre, madre, tíos y abuela-, y el cuerpo europeo envejecido no es el cuerpo de África narrado con detalles obscenos, cuyo erotismo se expone como el dominio de la violencia, el dominio de la violación (Bataille, 2013) del cuerpo que se puede disponer como un objeto:

> Le muestro a esta mujer, '¿Qué pasa con ella? ¿Está enferma?' Recuerdo la pregunta que le hice a mi madre. El cuerpo desnudo de esta mujer, hecho de pliegues, de arrugas, su piel como un odre vacío, sus largos y flácidos pechos, cayendo sobre su vientre, su piel agrietada y descolorida, medio gris, todo esto me pareció extraño y a la vez verdadero. [...] "¿Está enferma? [...] No, no está enferma, es vieja, eso es todo. (Le Clézio, 2012, pág. 11).

Si el contacto con la vejez fuera un rasgo de valor conmemorativo (Arfuch, 2013) en su narración, eso traería al presente esta carga simbólica y a menudo traumática de la experiencia individual, en este caso, de un trauma causado por el encuentro con el cuerpo envejecido, en su aspecto generacionalmente más cruel. Se reproduciría más a menudo en su texto, y no sólo para referirse al cuerpo del hombre negro, que como otro funciona precisamente como elemento distintivo de la blancura sin escaras, manchado y sano, incluso cuando envejece, como en el caso de su abuela, un cuerpo que tiene un nombre y una referencia, no es un cuerpo enfermo.

> [...] esto permite que los sentimientos positivos hacia uno mismo/ellos mismos permanezcan intactos - la blancura como la parte "buena" del ego - mientras que las manifestaciones de la parte "mala" se proyectan hacia el exterior y se ven como objetos externos y "malos". En el mundo conceptual blanco, el sujeto negro se identifica como "malo", incorporando los aspectos que la sociedad blanca ha reprimido y transformado en tabú, es decir, la agresividad y la sexualidad. Por lo tanto, terminamos coincidiendo con la amenaza, el peligro, lo violento, lo excitante y también lo sucio, pero deseable - permitiendo que la blancura se vea a sí misma como moralmente ideal, decente, civilizada y majestuosamente generosa, en total control y libre de la inquietud que su historia causa. (Kilomba, 2019, p. 37).

Los sujetos negros se convierten no sólo en el otro, sino en lo que el sujeto blanco no quiere parecer (Kilomba, 2019): "[los negros] son los que veo a nuestro alrededor hoy en algunas fotos de la época, muchos negros, deshonrados, burlones y matones, seguro, pero que, a pesar de nuestras diferencias, nos han aceptado" (Le Clézio, 2012, p. 23). La producción de la diferencia irreconocible como humano en comparación con el hombre blanco - de "inferioridad inmutable, originada por una mirada externa" (Morrison, 2003), que no se deshonra ni se burla, y mucho menos se intimida en las representaciones producidas por el escritor francés, refuerza los estereotipos, y más que eso, como un rasgo de la memoria revisitada da al colonial una oportunidad más de expresar su negación del otro, que, a pesar de nuestras diferencias, nunca fue aceptado como igual.

El padre pequeño colonizador

El pequeño colonizador representaba, en la estructura del colonialismo moderno, la expresión local y siempre presente del colonialismo como expresión de dominación. "Habiendo o no deseado expresamente, es acogido como privilegiado por las instituciones, las costumbres y las personas" (Memmi, 2007, pág. 50). Estaba presente en todos los personajes que se beneficiaban de un estatus superior, envueltos en un sistema en el que todos se implicaban y disfrutaban y con el que estaban de acuerdo "aceptando el orden de las cosas sin cuestionar" (Figueiredo, 2018, p.11). El funcionario, el comerciante, el intermediario, las figuras del *intermezzo* entre la metrópoli y su poder local, representadas por el gobernador o administrador, y todos aquellos cuyo trabajo valía menos, mucho menos, cuya existencia necesitaba ser despersonalizada y las acciones mistificadas para servir de contrapunto, como la dicotomía burguesía/proletariado, constituían un binomio propio de la colonia: colonizador/colonizado (Memmi, 2007).

> Durante los primeros años de su matrimonio, fue allí donde mis padres vivieron su vida amorosa, en la Casa Forestal y en las carreteras de la meseta camerunesa a Banso. **Con ellos estaban sus empleados**, Njong el joven, Chindefondi el intérprete, y Philippus el portero jefe. **Philippus, un muy buen amigo de mi madre, era un hombre de baja estatura, pero dotado de una fuerza hercúlea, capaz de mover un tronco para despejar el camino o de llevar pesos que nadie podía ni siquiera levantar. Mi madre me dijo que varias veces la ayudó a cruzar ríos en la inundación, manteniéndola por los brazos sobre el agua**. (Le Clézio, 2012, p. 69, mis grifos).

La banalización del trabajo semiesclavo en las colonias era algo que se consideraba aceptable por parte de hombres y mujeres, en su mayoría de las clases trabajadoras y medias europeas que naturalizaron, como en el discurso del pasaje mencionado, la presencia de un séquito de trabajadores manuales, no remunerados, no frecuentes o mal pagados que parecían estar allí, siempre para servir, como dice Doughton (2008), trabajando durante meses en condiciones abominables, lo que no perdonaba a los ancianos, las mujeres o los niños. Asimismo, la representación, que exotiza al hombre negro (Santos, 2002), dándole una forma sobrehumana capaz de soportar un peso que nadie podría levantar, refuerza de forma aguda los estereotipos que despersonalizan al hombre negro, toma forma en este intento de *revival* de la biblioteca colonial con trajes contemporáneos. De manera ambivalente, los súbditos coloniales que pretendían liberar a los pueblos conquistados del yugo de las dominaciones anteriores o incluso de las prácticas de esclavitud locales, ejercían su poder con toda la contradicción posible, algo tragicómico (Foucher & Smith, 2011) que buscaba reconciliar el poder de la dominación con formas de patrocinio y amistad.

Pero esta situación de trabajo precario puede convertirse en algo más perverso que, vestido con la política de la amistad, produjo lazos de familiaridad (Derrida, 1998; Ortiz, 2014), que reprodujeron una relación para la que eufemísticamente encontramos una expresión en la contemporaneidad, la de una situación análoga a la de la esclavitud, pero que en concreto es trabajo esclavo adornado con algún salpicón de afectividad:

> Recuerdo, como si lo hubiera conocido, al ayudante de mi padre en Banso, el viejo Ahidjo, [...] Al principio había acompañado a mi padre en sus viajes, pero su avanzada edad y estado de salud ya no se lo permitían. **Por el trabajo que hizo, no se le pagó**. **Sin duda ganó prestigio y crédito: era el hombre de confianza del doctor**. (Le Clézio, 2012, pp. 85-86, mi énfasis).

Si aún hoy, en el siglo XXI, discutimos el concepto de trabajo esclavo y su permanencia en nuestras sociedades (Schwarz, 2008; Sakamoto, 2020; Carvalho, 2020), mucho se debe al papel desempeñado por los pequeños colonizadores en su relación afectivo-esclavista, que confundía el trabajo con el parentesco, siendo la expresión ‘es casi familia’ una de las formas más trágicas de representar la esclavitud desde sus procesos de abolición en todo el mundo, o en palabras de Le Clèzio (2012, pág. 69) el "muy amigo de mi madre" que refuerza un tipo de dominación *soft,* en la que el dominado, sin alternativa, se deja subyugar ganando a cambio un reconocimiento relativo, una distinción asimétrica que no será correspondida, o al menos no como se haría con un igual.

Los sujetos occidentales, que inventaron lo universal para sí mismos y se entienden a sí mismos como los únicos capaces de reafirmarlo (Mbembe, 2018, 2019; Saar, 2019), tienen cierta dificultad para comprender las diferentes formas de vida, pero en particular, tienen dificultad para percibir cómo los sujetos de las periferias, nacidos en el sur global, no acceden al mismo mundo desarrollado en el que nacieron y crecieron y, por lo tanto, han logrado vivir y llegar a la edad adulta con comodidad y seguridad. El universalismo de sus experiencias al ser narradas hace que confundan sus dificultades con las de quienes sobreviven y crecen en la ausencia, que confundan pasar el tiempo en la margen, a veces en espacios que reproducen la protección y la comodidad metropolitana, con crecer y vivir en la margen, lo que puede significar en innumerables casos sólo sobrevivir a diario. Una confusión de la que Le Clézio (2012, p. 43) no se excusa cuando habla de las opciones de su padre para permanecer en la metrópoli: "No hablo de los cambios que esto habría traído a sus hijos (porque nacer en tal o cual lugar, en el fondo, no es muy importante)".

La esperanza de vida en el segundo decenio del siglo XXI en el Camerún es de 62 años, en Nigeria es de 60, una de las más bajas del continente africano. La esperanza de vida de los franceses es de 82 años (casi la edad de Lé Clézio en el momento de redactar este texto, es de 80 años en 2020), respectivamente 20 y 22 años más que la de los países africanos mencionados en primer lugar (IndexMundi, 2020a; IndexMundi, 2020b). En África, 1 de cada 5 personas pasa hambre, y entre los más afectados se encuentran los niños menores de cinco años (FAO y ECA, 2018). La región retratada por Le Clézio en sus memorias es una víctima constante de los ataques de los Boko Haram (Walker, 2012; Montclos, 2014), cuyas víctimas preferidas son niñas y niños, secuestrados docenas, a veces cientos, en sus escuelas, vendidos como esclavos sexuales o incorporados a la infantería del grupo terrorista. Además, Nigeria, donde se encuentra Ogoja

después de la independencia del Imperio Británico, está entre los países que más matan a los jóvenes en el mundo, lo que se destaca en la violencia de género, la violación colectiva y el matrimonio infantil (Krug, 2002; WHO, 2014). La única comparación posible de la vida de un niño nacido en la frontera nigeriano-camerunesa con un niño nacido en Francia se hizo al principio de este párrafo, y se refiere a la esperanza de vida, las demás situaciones no encuentran ningún elemento de comparación en la vida segura y confortable de los occidentales franceses.

Uno de los males del universalismo para los franceses ha sido producir una suerte intelectual que extiende sus representaciones, conceptos y modos de existencia por todas partes, reflejando a veces mal o inadecuadamente el contacto con el otro, reduciéndolo a lo que conoce o sabe, a sus referenciales más inmediatos de buen vivir, y equivocándose a menudo en la comparación de sociedades más complejas, más desiguales y con cierto caos en su disposición social con sus estándares de vida moderna, urbana y cuyo marco de desarrollo está dado por ellos mismos, haciendo que las otras sociedades parezcan siempre en franco retraso.

Este rasgo colonialista característico del proyecto de modernidad, que busca extender la razón y sus formas de organizar sus sociedades a las sociedades no occidentales y, por lo tanto, no tocadas por los hitos de desarrollo del sistema capitalista, refuerza la idea de que existe un deseo de Occidente en todas las culturas del Sur global, deseo este cuya fábrica inventa el imaginario detrás del cual nosotros, los "subdesarrollados", los "tercermundistas", los "emergentes", los "en desarrollo" y los "en vías de desarrollo" estamos enredados por una narración cuya conciliación final parece no llegar nunca, porque la referencia siempre se sitúa un nivel por encima justo cuando pensábamos que nos estábamos acercando. Es un juego en el que se juega, pero el dueño de las reglas las cambia con cierta constancia, con la conciencia de quien sabe que se trata de un lenguaje de dominación y sometimiento del otro sin necesidad del ejercicio de la fuerza.

El propio Clézio (2004) se percibe a sí mismo como un sujeto también subyugado por el colonialismo en su versión patriarcal, de cómo las elecciones de su familia estaban determinadas por un tipo de colonización de su padre, que indicaba a dónde debían ir su esposa e hijos, independientemente de sus deseos, controlando sus cuerpos y destinos.

> Así era el hombre que conocí en 1948, al final de su vida africana. No lo reconocí, ni lo entendí. Era muy diferente de todos los que conocía, un extraño, un extranjero, y más aún, casi un enemigo. El hombre que se me apareció en el coche en el muelle de Port Harcourt era de otro mundo: llevaba pantalones sin forma, muy anchos y muy cortos, camisa blanca

> y zapatos de cuero negro polvorientos en las carreteras [...] Estaba lleno de rituales y manías de los que yo no sabía nada, de los que no tenía ni idea: los niños nunca deben hablar en la mesa sin que se les dé permiso, nunca deben correr, jugar o estirarse en la cama. No podían comer de las comidas, y los dulces, nunca. Tenían que comer sin poner las manos sobre la mesa, no podían dejar nada en el plato, y tenían que prestar mucha atención a no masticar nunca con la boca abierta. (Le Clézio, 2004, pág. 47).

El colonialismo se ha manifestado de innumerables maneras. El reconocimiento de sus formas de dominación es un proceso de aprendizaje que hemos venido desarrollando en los últimos decenios por muchos caminos, cuya similitud radica en que proviene de las sociedades del sur geopolítico, las antiguas colonias y las periferias del mundo, o de los grupos que fueron hegemónicamente colonizados incluso en las sociedades del norte global, en sus *guetos* (Kisukidi, 2015; Grosfoguel, 2016; Preciado, 2017; Mbembe, 2018; Dussel, 2018; Mignolo & Walsh, 2018; Santos, 2019). Uno de estos procesos de dominación se imprime en la colonización de los cuerpos de las mujeres y los niños por parte de los hombres en el contexto de la organización de las familias. La centralidad del deseo del hombre como única manifestación a considerar en oposición a la de todos los demás, cuyos deseos necesitan ser satisfechos en silencio, en un ejercicio constante de no molestar al cuerpo-hombre con las demandas de otros cuerpos. Aunque consideraba al padre dentro de la lógica de dominación del régimen colonial (Le Clézio, 2012, pág. 93), puesto que ese era también el papel de la medicina en los contextos de dominación - y su padre era un médico del régimen colonial - el de tener un retrato biológico de quien se somete, no parecía darse cuenta de que también había sido colonizado por la subjetividad de su padre, que trataba de adivinar en sus silencios y rituales que imprimían formas de control en la madre, el hijo y los subordinados que le servían.

El significante África

"Mi padre llegó a África en 1928..." (Le Clézio, 2012, pág. 39), antes de que trabajara en Guyana, una parte del continente americano ahora independiente y con el mismo nombre. Pero cuando llegó a la Colonia de Nigeria o al Camerún británico, hoy mejor identificado como Nigeria y Camerún, el carácter paternal del relato autobiográfico conmemorativo de Le Clézio no llega a ninguna de estas tramas territoriales, sino al continente en su conjunto. África, en la disposición imaginaria del sistema-mundo occidental, sigue siendo el continente metonímico, el continente

que no fue dividido, que no produjo estado-nación, sin historia, cuya vida interna es sólo naturaleza, un pedazo de tierra sobre el mar mistificado y mágico, tomado como único e indivisible en las fraguas del imaginario (Castoriadis, 1982) y que siempre emerge como un gigante asombroso, natural, por ser explotado. "A lo largo de siglos de conquista, exploradores y aventureros han poblado esta misteriosa África con sus fantasmas más primitivos y escabrosos" (Saar, 2019, p. 9-10), hoy en día otras formas de representación reproducen este imaginario de África-significante, pero los monstruos son otros, fruto del afropesimismo, de pensar que los problemas particulares de cada país son los males de todo un continente, de leer una organización social diferente como equivocada.

Excepto por algunos topónimos específicos que se refieren a un pasaje a través del paisaje natural o una referencia a algunas ciudades: Ogoja, Bamenda, etc... es África la que da sentido a la narración de Le Clézio. Su padre, El Africano, no se llamaba como el camerunés o el nigeriano, o el ogojense, sino que ganó un continente entero como adjetivo. Este tipo de significado metonímico forma parte de la producción de una imagen estereotipada que toma todo un continente en su diversidad étnica y cultural y lo reduce para que encaje en una identidad provincial. África parece encajar en esta toma de conciencia del conjunto, ¿a qué otro territorio del mundo podríamos referirnos como a un sujeto perteneciente a un continente, homogeneizando todas las diferencias existentes en un único significante?

"África era poderosa" (Le Clézio, 2012, pág. 16) y ahora, privada del poder de la naturaleza, lo que queda para África es su miseria. Es de esta poderosa África a la que se refiere el autor francés, no es la África de hoy, no puede serlo, debe ser el poderoso continente natural, sus recuerdos más que justifican, extrañan el pasado colonial y producen un lenguaje que sigue estructurando una visión de la verdadera África reforzando los elementos de dominación y dependencia (Saar, 2019), lo cual está lejos del conocimiento que se produce hoy en día sobre, con y por los africanos, que indica movimientos directos de autodeterminación intelectual y soberanía intelectual que podrían servir a muchas regiones del mundo que carecen exactamente de un lenguaje ejemplar que anuncie la liberación del pasado colonial y la producción de una utopía propia.

Conclusión y manifestación del proyecto

La redacción de este ensayo se articula con un deseo radical de leer, de pensar cómo podemos leer un texto y dar a leer en el movimiento de la crítica teórica un proyecto de resistencia a lo que nos viene como una exigencia de comprensión de los universales (Matos-de-Souza, Castaño Gavíria &. Souza, 2018), pero que no es más que un ejercicio contextual de comprensión del mundo que le rodea, y para el cual nos hemos colocado históricamente en las condiciones de subcontratistas de sus proyectos epistemológicos (Saar, 2019), negándonos a veces a construir nuestros propios cimientos y levantar nuestros propios edificios dentro de nuestras propias concepciones arquitectónicas.

Por esta razón, esta lectura de Le Clézio tiene algo de demolición, siguiendo con la metáfora de la construcción civil, no necesariamente del autor, sino de cómo leemos este tipo de literatura, de nuestra condescendencia y de nuestra identificación con la narrativa del dominador. Este *cuasi* síndrome de Estocolmo tiene que encontrar su horizonte de aceptación, su límite epistemológico, su tiempo de lectura para el que tenemos que aprender a decir no. Este escrito tenía la pretensión de decir no a un premio Nobel, a una lectura que llega ya dibujada por la sensibilidad del ejercicio memorialista de la infancia, que vimos a lo largo del texto traduciendo con cortesía la dominación colonial que se hizo en el látigo y que, en muchas ocasiones, como ya se ha indicado en la bibliografía anterior, tiene una recepción equivocada, que lo asigna bajo las vestiduras postcoloniales, cuando se trata de un registro crudo del colonialismo que es revisitado por la memoria. Es necesario examinar las razones que nos llevan a no desconfiar de este tipo de escritos, pero esto puede ser objeto de otro estudio.

La conciencia que me llevó a este tipo de lectura ha sido larga y pasa decididamente por algunas dimensiones éticas que pasan por diferentes proyectos teóricos contemporáneos que tienen en común la desconfianza en las producciones provenientes del norte global y el reconocimiento de la necesidad de producir teóricamente conceptos más adecuados a su contexto, en los que se puedan reconocer sus signos. A continuación se presentan algunos puntos concretos que he ido adoptando y que pueden ayudarle, lector, a situarse en la producción de su red de significados:

a) Siguiendo el proyecto Pedagogía de la Resistencia (Matos-de-Souza, Castaño Gavíria & Souza, 2018), uno de los primeros movimientos éticos que se ha establecido en la vida de aquellos que quieren dar un sentido a su propio contexto, es aprender a rechazar. Toda la escritura que proviene

de los centros de producción de conocimiento del norte debe ser vista con sospecha o al menos con la misma reticencia con la que se consideran nuestras producciones (en este punto volveré más abajo al tratar de la geopolítica). Es necesario que se perciban como productos de una realidad conceptual, de una red de significados y de una historia cuyas preguntas condujeron a un cierto conjunto de respuestas. Muchas ni siquiera responden a realidades complejas como la latinoamericana, la africana o la asiática y necesitan mucha interpretación para encajar en nuestro análisis, y a veces somos nosotros los que reducimos la realidad para encajar en el ejercicio teórico que no se pensó en tener nuestra forma de existencia en el horizonte;

b) Es necesario aprender a provincializar lo que no es universal, a dialogar horizontalmente en el texto. Aunque el debate decolonial propuesto por Walter Mignolo indica la necesidad de ciertos movimientos de ruptura epistemológica (Mignolo & Walsh, 2018), también es necesario pensar en él como un movimiento de afuera, un intento de los intelectuales nacidos o activos en América Latina, pero que reflejan una disputa departamental norteamericana y europea con la que tenemos poca conexión. Se necesita un esfuerzo para decir desde nuestro lugar y señalar el proyecto de los demás como lo que es, un proyecto, y para ello necesitamos provincializar el conocimiento, de la misma manera que hemos sido provincializados a lo largo de nuestra historia con Occidente, como intelectuales indianos, brasileños, colombianos, mexicanos, africanos, latinoamericanos. Hay que decir de la filosofía y los filósofos franceses, pero también de los proyectos decoloniales del norte, provenientes de la lógica de los campus universitarios del norte, que a veces reflejan disputas menores, departamentales. Se espera que este movimiento sea un movimiento ético por nuestra parte, porque nadie puede romper con esta estructura sin producir alguna incomodidad, pero es necesario decir: teoría francesa, teórica española, concepto norteamericano y decir a qué se refieren en su producción;

c) Es necesario acercar los proyectos epistemológicos de América Latina, África y Asia, inventando tradiciones, traficando teorías, contrabandeando modos de existir en el sur global. Podemos, en un ejercicio radical de inversión, subvertir todas las categorías negativas que se han puesto ante nosotros y que acercan nuestras sociedades como una forma de pensar nuestro contexto y nuestras sociedades en oposición a los significados que apuntan a otros problemas y direcciones.

Entender nuestros proyectos como subordinados, pero también como proyectos caóticos, proyectos de favelas, proyectos 'en desarrollo' y acercarnos unos a otros de esta manera. Para reivindicar el tránsito por el sur global como una tradición epistemológica, o una modernidad alternativa, no importa el nombre que se le dé, para reconocer lo que producimos como genuino y quizás ayudar a las sociedades del norte a pensar, ya que empiezan a tener problemas previamente identificados sólo por estas partes del mundo;

d) Sólo con la producción de una epistemología propia se puede negociar con proyectos hegemónicos. Como todo proceso geopolítico, la invención de todo esto es parte de un proyecto geopolítico teórico, y la geopolítica no puede ser ingenua; necesita ser constantemente repensada en movimientos tácticos. Como estrategia, ya sabemos que funciona, los proyectos de Mignolo, Dussel, Mbembe, y antes de ellos Freire, Bhabha, Spivak entre otros nos lo dicen, pero es necesario que estos conceptos disputen el espacio con los dispositivos de otras tradiciones y busquen ocupar un espacio que siempre les ha sido negado. De lo contrario, la anécdota nos traga como un antihumanismo más que se hunde sin impactar de forma decisiva. En otras palabras, el margen debe identificar el centro y ocuparlo.

Por último, la deconstrucción del El Africano de Le Clézio también fue un movimiento ético. Mirar la literatura de una manera menos ingenua y percibir en ella, también, un proyecto, un proyecto diametralmente opuesto al que desarrollan los intelectuales africanos - pero también los latinoamericanos y los asiáticos, muchos de los cuales fueron enumerados aquí como referencias, de la dominación. Una dominación sensible, con el gusto de la clase media europea, que busca entre la autoayuda y la autobiografía, la expiación de su culpa por el pasado colonial.

Referencias

A Carta de Pero Vaz de Caminha (n.d). Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. Recuperado 01 de set. de 2020. http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf

Agamben, G. (2014). *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Arfuch, L. (2013). *Memoria y Autobiografía: exploraciones de los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Augé, M. (1998). *Las formas Del Olvido*. Barcelona: Gedisa.

Bataille, G. (2013). *O Erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Carvalho, J. L. S. (2020). *Trabalho Escravo Contemporâneo em Disputa: Direitos Humanos, vida nua e biopolítica*. Curitiba: Appris.

Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.

Daughton, J. (2008). Témoignages sur la violence coloniale : la campagne internationale menée dans l'entre-deux-guerres contre le travail forcé. *Revue d'Histoire de la Shoah*, 189(2), 199-212. https://doi.org/10.3917/rhsho.189.0199

Deleuze, G. & Guattari, F. (2014). *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica

Derrida, J. (1998). *Políticas de amistad seguido de El oído de Heidegger*. Valladolid: Trotta.

Dussel, E. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.

FAO & ECA. (2018). *Regional Overview of Food Security and Nutrition. Addressing the threat from climate variability and extremes for food security and nutrition*. Accra. http://www.fao.org/3/CA2710EN/ca2710en.pdf

Ferro, M. (2017). *A colonização explicada a todos*. São Paulo: Editora UNESP.

Figueiredo, I. (2018). *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Todavia.

Foucault, M. (2016). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucher, V. & Smith, É. (2011). Les aventures ambiguës du pouvoir traditionnel dans l'Afrique contemporaine. *Revue internationale et stratégique*, 81(1), 30-43. https://doi.org/10.3917/ris.081.0030

Freyre, G (1995). *Casa Grande & Senzala. Introdução à História da Sociedade Patriarcal no Brasil*. 30ª edição. Rio de Janeiro: Record.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. http://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003

Halbwachs, M. (2012). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

IndexMundi. (2020a). *Mapa comparativo entre países > expectativa de vida no nascimento – África*. https://www.indexmundi.com/map/?l=pt&r=af&v=30

IndexMundi. (2020b). *Mapa comparativo entre países > expectativa de vida no nascimento – Europa*. https://www.indexmundi.com/map/?v=30&r=eu&l=pt

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Kisukidi, N. (2015). Décoloniser la philosophie. Ou de la philosophie comme objet anthropologique. *Présence Africaine*, 192(2), 83-98. https://doi.org/10.3917/presa.192.008

Kouakou, P. A. G (2017). Historicité et récit fictionnel dans L'Africain. *Nordsud*, (9), 37-48. http://www.misuratau.edu.ly/journal/norsud/upload/file/R-991-3.pdf

Kouakou, J-M (2013). *J .M. G. Le Clézio. Accéder en vrai à l'autre culturel*. Paris: L'Harmattan.

Krug,E.G. et al., eds (2002) *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization.

Lapoujade, D. (2018). *Las Existencias menores*. Buenos Aires: Cactus

Le Clézio, J-M. (2004). L'Africain. Paris: Éditions Mercure de France.

Le Clézio, J-M. (2012). *O Africano*. São Paulo: Cosac Naify.

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.

Marx, K. (2011). *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1. O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.

Matos-de-Souza, R. (2015) Antes de Auschwitz: ensaio sobre autobiografia e formação em Elias Canetti. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Ba, Brasil. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3598826#

Matos-de-Souza, R. (2016) As Lições do Lager: experiência com o mal e (de)formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. In Dislane Zerbinatti Moraes, Verbena Maria Rocha Cordeiro & Ozerina Victor de Oliveira. *Narrativa digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV.

Matos-de-Souza, R., Castaño Gaviria, R., & de Souza, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación / Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. *Praxis Educativa, 22*(2), 94-111. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209

Mbembe, A. (2018a). *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 Edições.

Mbembe, A. (2018b*). Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições.

Mbembe, A. (2019) *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Vozes.

Memmi, A. (2007). *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Meynard, C (2014) "L'Africain de Le Clézio : Une quête des origines entre images et mots." *Arborescences* 4, 4–64. DOI : 10.7202/1027431ar

Mignolo, W & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: concepts, analytics an praxis*. Durhan: duke University Press.

Montclos, M-A. P. (2014). *Boko Haram: Islamism, politics, security and the state in Nigeria*. Leiden: African Studies Centre. https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/23853/ASC-075287668-3441-01.pdf?sequence=2-#page=19

Morrison, T. (2003*). Pósfácio*. In Morrison, T. O Olho mais azul. São Paulo: Companhia das Letras.

Mudimbe, V. Y. (2019). *A Invenção da África: Gnose, filosofia e ordem do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento, J. A. (2017). A África enquanto construção discursiva e midiática: a propaganda colonial e a "Invenção" do "Outro". *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. 5(2). https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3502

Ortiz, I.T. S. (2014). *Trabalho Escravo, Laços de Família e Liberdade no Alto Sertão da Bahia: Caetité (1830-1860)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação e História Regional e Local. Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil. http://estudoscolaborativos.sei.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/ORTIZ_TRABALHO-ESCRAVO-LA%C3%87OES-DE-FAMILIA-E-LIBERDADE.pdf

Petean, A.C.L. (2011). Breves comentários sobre a obra O Africano, de Jean-Marie Gustave Le Clázio. *Soletras Revista,* XI(22), 82-87. https://doi.org/10.12957/soletras.2011.5718.

Pinho, O. A. (2004). O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, (23), 89-119. https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000200004

Pollack, M (1989). Memória, Esquecimento, Silêncio. In *Revista Estudos Históricos*. Vol 2, nº 3, Brasília (pp. 3-15). http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278

Sakamoto, L. (Ed) (2020). *Escravidão contemporânea*. São Paulo: Contexto.

Preciado, P. B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.* São Paulo: n-1 Edições.

Santos, B. S. (2019). O fim de um império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica

Santos, G. A.. (2002). Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Estudos Afro-Asiáticos*, *24*(2), 275-289. https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200003

Sarlo, B. (2012). *Tiempo Pasado: cultura de La memória y giro subjetivo . Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno.

Saar, F. (2019). *Afrotopia*. São Paulo: n-1 Edições.

Schwarz, R. G. (2008). A Abolição Necessária: uma análise da efetividade e da eficácia das políticas de combate à escravidão contemporânea no Brasil. A partir de uma perspectiva garantista e democrática dos direitos sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/324445444_A_ABOLICAO_NECESSARIA_UMA_ANALISE_DA_EFETIVIDADE_E_DA_EFICACIA_DAS_POLITICAS_DE_CO

MBATE_A_ESCRAVIDAO_CONTEMPORANEA_NO_BRASIL_A_PARTIR_DE_UMA_PERSPECTIVA_GARANTISTA_E_DEMOCRATICA_DOS_DIREITOS_SOCIAIS

Silva, D. F. (2006). À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. *Revista Estudos Feministas, 14*(1), 61-83. https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100005

Thibault, B. (1995). Du stéréotype au mythel'écriture du fait divers dans les nouvelles de J. M. G. Le Clézio. *The French Review, 68*(6), 964-975. http://www.jstor.org/stable/397066

Vogl, M. (2005). Le Clézio en noir et blanc: La Photographie dans L'Africain. *Nouvelles Études Francophones, 20*(2), 79-86. http://www.jstor.org/stable/25701919

Vernier, B. (2015). Saisir l'exil paternel dans deux récits de filiation : "L'Africain" de J.M.G. Le Clézio, "L'Américain" de F.O. Giesbert.. *Dalhousie French Studies, 107*, 3-12. http://www.jstor.org/stable/26380174

Walker, A. *Special Report. What is Boko Haram?* Whashington: United States Institute of Piece. http://www.institutobrasilisrael.org/cms/assets/uploads/_BIBLIOTECA/_PDF/terrorismo/32b67518d6040e4b1dbde961d7b83472.pdf

WHO (2014). *Global Status Report on Violence Prevention 2014*. Geneve: World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793

PROCESOS IDENTITARIOS EN LA ESCUELA: TENSIONES ENTRE LA COLONIALIDAD Y LA RESISTENCIA

Tatiana Palacios Hurtado

Wilman Antonio Rodríguez Castellanos

Isabel Redondo Ramírez

Presentación

El reconocimiento de la identidad cultural, como hecho resultante de la lucha histórica de los grupos étnicos que hacen parte de Colombia, implica también una serie de desafíos en los que la educación juega un papel preponderante. La escuela, como la segunda institución de socialización más importante después de la familia, debe convertirse en pieza clave de estos desafíos, los cuales están orientados a la defensa de los derechos étnicos, tanto afros como indígenas, y a la generación de una convivencia con dignidad desde la diferencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo se busca profundizar en el tema identitario, desde el contexto educativo en territorios étnicos afrodescendientes pero multiculturales del Distrito de Buenaventura, en los que la identidad cultural se convierte en el elemento central de análisis, en tanto que marca el proceso de vida y permanencia de los distintos grupos étnicos; por lo cual, el concepto de cultura desde una visión etnoeducativa tiene gran importancia en la medida que dispone el escenario para generar los procesos de formación y descubrimiento del ser.

Tal como la plantea Geertz (1973), la cultura representa todo un sistema que funciona con las concepciones que los seres tienen de la vida y que expresan de manera simbólica, de tal forma que los procesos educativos no deben estar por fuera de este sistema, de ese todo que representa la cultura (Geertz, 1973).

En los escenarios educativos de grupos étnicos, la trasmisión de la cultura tendría que estar enfocada en retomar, desde la historia y la ancestralidad, todos aquellos elementos que permitan la creación y recreación de sujetos sociales con características disímiles y que, además, respondan

a unas redes de comunicación y concertación para la toma de decisiones y acuerdos comunitarios; o al menos eso es lo que se plantea desde las políticas etnoeducativas. Sin embargo, se evidencia que en un gran número de instituciones educativas de Buenaventura (Colombia), lo que se está haciendo es reproducir los elementos del modelo educativo planteado desde el Ministerio de Educación, sin apostarle a un modelo propio que realmente genere en los niños y jóvenes un fortalecimiento de su identidad cultural, orientado hacia el arraigo, la resistencia y el desarrollo propio, sin desconocer que se tienen iniciativas aisladas que apuntan a este objetivo.

En esta dinámica se encuentra inmersa la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros, la cual está ubicada en zona rural; sin embargo, apenas desde el año 2017 está iniciando el ejercicio de formulación del proyecto educativo comunitario (PEC). Al igual que esta institución, todo el Distrito de Buenaventura, convertido recientemente en Distrito industrial, portuario, biodiverso y ecoturístico, tiene la iniciativa para la construcción de un modelo pedagógico propio, que se viene trabajando los últimos cuatro años, pero no ha logrado consolidarse por distintas razones. Esta situación evidencia las vicisitudes que ha pasado la etnoeducación para poder ser implementada no solo como una cátedra o unos contenidos particulares, sino como un proyecto político y de vida de las comunidades de Buenaventura, las cuales tienen la gran responsabilidad de generar transformaciones en su sociedad que está en contextos, 5 % urbano y 95 % rural, contexto que es cobijado por la ley 70 de comunidades negras y que además tiene un acervo cultural amplio y diverso.

En tal sentido, esta propuesta pretende aportar elementos, a partir del análisis de los aportes que la escuela hace a los procesos identitarios culturales de los niños y jóvenes, en donde las falencias pueden identificarse a la luz de los procesos de colonialidad que no permiten la liberación del ser y el saber; y los aciertos, como todas aquellas situaciones que aportan a pensar otras metodologías para abordar lo cultural, lo multicultural o incluso lo intercultural.

De manera práctica, se espera aportar a una mejor comprensión de los elementos culturales y del contexto, que pueden ser tenidos en cuenta para la formulación del proyecto educativo comunitario. De esta manera se puede generar un proceso educativo más inclusivo y pertinente, despertando inquietud de la comunidad educativa del territorio, para que puedan reflexionar sobre su apuesta educativa, teniendo en cuenta lo que existe en el presente.

En esta misma línea, se trata de replantear la apuesta investigativa que se genera de los procesos identitarios, partiendo de lo cotidiano en las representaciones sociales dadas en el contexto escolar, en torno a la colonialidad, como proceso histórico y presente que nos condiciona desde nuestro quehacer cultural y social. Igualmente, comprendiendo en este recorrido tanto la labor del docente en el aula como de los estudiantes en su proceso de formación; y dejando entrever las apuestas que, en consecuencia, se plantean como alternativas de resignificación tanto del proceso educativo como el proceso identitario de los jóvenes, tejiendo el camino de la decolonialidad.

Acercamientos Teóricos

Partiendo de los elementos inicialmente presentados, los abordajes conceptuales y discusión respectiva está orientada a la comprensión de dinámicas relacionadas con los discursos y representaciones sociales que, desde el contexto escolar y comunitario, aportan a la configuración de la identidad cultural de un grupo de jóvenes, teniendo en cuenta la influencia de la colonialidad y la decolonialidad como dos categorías que subyacen a la realidad histórica y política, tanto de los sujetos como del territorio en el que habitan. En concordancia con este planteamiento, a continuación se presentan las discusiones en torno a los conceptos centrales y las categorías que permitirán tener una comprensión holística del objeto de estudio que se investiga.

Política educativa de la diversidad en Colombia: el papel puede con todo… las realidades son otras

La serie de reivindicaciones y movimientos sociales que ha vivido Colombia en las últimas décadas, sobre todo antes y después de la constitución de 1991, incluyen también la discusión entre multiculturalidad y educación, como proceso planificado que desde el Estado debe ser garantizado a cada ciudadano y grupo étnico. De esta manera, la Ley general de educación (ley 115 de 1994) plantea como uno de sus fines, “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (art. 5, numeral 6). Con este fin, se abre el espacio que desde la mencionada ley, en su capítulo III, se le llamaría educación para grupos étnicos traducida luego bajo el concepto de etnoeducación, o como lo llaman los pueblos indígenas: “educación propia”.

Estos términos, que han ido incursionando con mayor fuerza en el mundo académico en la última década, la Ley 115 los define de la siguiente forma: Se entiende por educación para grupos

étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. (art. 55)

La anterior definición abre un panorama amplio sobre el sentido de la Etnoeducación no solamente desde el punto de vista jurídico, en el cual Colombia, como muchos otros países, se ha visto en la obligación de plasmar los derechos de las minorías étnicas. Estas minorías abarcan el 14,92% de la población colombiana y están conformados por afrocolombianos (10,5%), indígenas (4,31%), raizales (0,08%), palenqueros (0,02%) y rom o gitanos (0,01%). Dentro de sus derechos se incluye la educación propia, desde la visión de vida o cosmovisiones de cada cultura que integra la nación.

De esta forma, la etnoeducación parte de la reproducción y reconocimiento cultural de todos los elementos que componen los grupos étnicos del país, afianzando sus procesos de identidad y convirtiéndose en pieza importante para la permanencia y supervivencia desde la diferencia de estas poblaciones en el territorio nacional.

En esta misma línea encontramos en el Decreto 804 de 1995, el cual reglamenta la educación para grupos étnicos, que expone en su artículo primero:

> La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Este artículo resalta un aspecto clave para el desarrollo de la etnoeducación y es la elaboración colectiva; es decir que todo el proceso para garantizar educación en territorios de grupos étnicos debe crearse, formularse, planearse y evaluarse de manera colectiva, destacando en este proceso el *intercambio de saberes.* Esto quiere decir que el Ministerio de Educación, como órgano regulador del servicio público de educación, haría parte de ese proceso de construcción colectiva. Al respecto, el Ministerio de Educación ha ido perfilando distintas propuestas y lineamientos, tanto de parte de las comunidades indígenas como de comunidades negras, para lograr avanzar en el propósito etnoeducativo. Sin embargo, cabe aclarar que estos lineamientos se suman a todos los que expide el Ministerio para el desarrollo curricular en cualquiera de las escuelas del país, indistintamente si pertenecen o no a grupos étnicos.

La cátedra de estudios afrocolombianos es una de estas propuestas planteada no solo para fortalecer la identidad cultural desde los grupos étnicos afrodescendientes. Su intención también está en lograr un reconocimiento de estas poblaciones por parte de la sociedad colombiana, que debe ser objetivo de la cátedra. También, recordar la invisibilización a la que fueron sometidas las poblaciones afrodescendientes durante la historia de la nación. Precisamente por ello, esta propuesta nace en el marco de las reglamentaciones de la Ley 70 de 1993, que se basa en un principio fundamental de la cultura negra y la cual fue el resultado de una lucha ardua llevada a cabo desde el movimiento social afrocolombiano.

En esta misma línea, como parte de los referentes legales creados para garantizar una educación pertinente desde la diversidad étnica y cultural, también se encuentran los llamados Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los que se cristalizaron en la práctica gracias a la lucha, principalmente, de los pueblos indígenas en pro de su autonomía educativa. Se entiende que los PEC son la apuesta que como grupos étnicos logra articular los elementos políticos, pedagógicos, administrativos y culturales del territorio, orientados hacia un desarrollo desde la cosmovisión propia de cada pueblo o grupo étnico.

De esta manera las reclamaciones para la formulación de los PEC nacen también como respuesta a la obligación que el Estado, a través del Decreto 1860 de 1994, da a las instituciones educativas oficiales para que registren sus proyectos educativos institucionales con las directrices y lineamientos dados desde el Ministerio de Educación. (Flores y Monroy, 2015).

Reconociendo el marco legislativo mencionado anteriormente, se encuentra que en la actualidad el ejercicio de la etnoeducación, desde el sector oficial y en la práctica como tal, ha tenido muchos cuestionamientos, desde el ámbito académico así como desde la base comunitaria de algunas poblaciones, en este caso, afrodescendientes. Lo anterior debido, entre otras cosas, a que solo en pocos sectores del país se ha logrado consolidar de una forma organizada, sistemática y aterrizada a las particularidades culturales, antropológicas, socioeconómicas y ambientales de las comunidades afros al sector educativo. Además, pese a la legislación vigente, se sigue mostrando una postura hegemónica y homogeneizante en las determinaciones del Ministerio de Educación. En tal sentido, estos cuestionamientos han llevado a generar experiencias de transformación de las prácticas educativas, desde hace más de una década, en comunidades rurales principalmente del Cauca, Valle del Cauca y el Palenque de San Basilio en Cartagena, cuyas

iniciativas comunitarias comenzaron con un enfoque orientado al rescate de lo propio, para el fortalecimiento de la identidad étnica, como comunidad y como sujetos con un acervo histórico y cultural distinto.

Las experiencias antes mencionadas, dadas en el marco de la educación formal, se constituyeron como el ejemplo para continuar la búsqueda de una educación con pertinencia en las comunidades afrodescendientes (Cassiani, 2007). Sin embargo, en muchos aspectos se sigue respondiendo al modelo de educación que contradictoriamente impone el Estado, a través del Ministerio de Educación, en el cual la mayor expresión de esa contradicción son las pruebas Saber, las cuales son formuladas desde los elementos de la colonialidad y responden a los estándares impuestos por el sistema económico mundial. De esta forma, las pruebas deben presentarse aun en los contextos de educación propia de comunidades indígenas y afros, donde se supone que deberían existir mecanismos diferenciados de evaluación, según como lo expresa la norma.

Estas situaciones manifiestan la necesidad de continuar la tarea de desarrollar alternativas pedagógicas que partan de la realidad y puedan aportar a la trasformación y permanencia de las comunidades en los territorios. Pero el reto no solo se queda allí, sino que trasciende a partir de una realidad imperante y es la convergencia de poblaciones de distintos grupos étnicos y procedencias, en un solo territorio, la multiculturalidad, la cual pone de manifiesto otros elementos que deben ser tenidos en cuenta en el proceso educativo y que se enfocan en el tema de la diferencia, el reconocimiento del otro, la etnicidad y los procesos de construcción de las identidades individuales y colectivas, dirigidas hacia la interculturalidad.

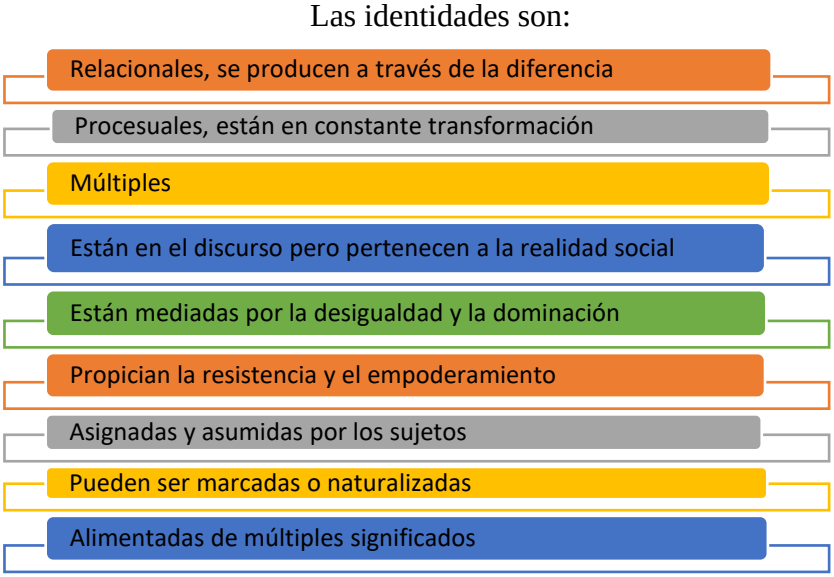
Identidad cultural y educación

“Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella. Las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’” (Restrepo, 2007, p. 27).

El concepto de identidad usualmente puede generar un cliché en el mundo académico, sobre todo de las ciencias sociales, en tanto que es un término que además se está utilizando cada vez con mayor frecuencia en todas las esferas de la vida, a propósito también del despertar de los movimientos sociales y las reclamaciones sobre aquellas identidades a las cuales históricamente no se les había dado un reconocimiento, como la de género por ejemplo. Incluso, en el aparte anterior, donde se abordó la política pública con respecto a la diversidad étnica, se aprecia que el

término identidad está presente de manera importante en las definiciones expuestas. De esta forma, en el marco de esta investigación se abordará el concepto de identidad cultural como un proceso en el cual los sujetos se alimentan de los elementos históricos y del contexto para definirse. Al respecto, la Figura 1 muestra el planteamiento del concepto desde el investigador Eduardo Restrepo

Figura 1. Cualidades de las identidades según los planteamientos de Restrepo (2007)



En la figura 1 se destaca que el concepto de identidad contiene distintos elementos entre los que se observan el carácter de diferenciación que establece y que la relaciona estrechamente con los conceptos de otredad y alteridad, en tanto que se parte de la coexistencia de un "yo" con respecto a otros; caso que desde los procesos identitarios culturales implicaría un contexto multicultural que permita la convergencia con esos "otros" que tienen una cultura distinta.

Así mismo, el autor plantea también un carácter procesual en el que expresa lo siguiente: "Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos" (Restrepo, 2007, p. 25), entendiendo que las identidades pueden tener una función importante en la cohesión social y el empoderamiento, hacia un fin colectivo, sin dejar de perder su carácter de cambiantes. Las identidades pueden ser múltiples, en tanto que un solo sujeto tiene una identidad de género, cultural y social; entendiendo que las identidades pertenecen a su realidad; y, aun cuando estén en el discurso, siempre están presentes desde lo real. Precisamente como se recrean desde el discurso se encuentra que también están

mediadas por la desigualdad y la dominación. Las diferencias culturales, de clase, de género, van moldeando también las formas de definirse y los significados que connotan esas definiciones.

Siendo así, toma relevancia para el caso de la identidad cultural y étnica en las sociedades que fueron colonizadas, los discursos de colonialidad que quedaron para continuar la labor de dominación del ser.

Una muestra de ello son las llamadas "cadenas mentales", que quedaron luego del proceso de esclavitud, en las comunidades afrodescendientes. Estas se mencionan en el argot popular con la intención de expresar todos los significados negativos y de inferioridad que los europeos impusieron a la población afro y que históricamente han sido reproducidos desde los discursos coloniales. En ese sentido se retoman en los procesos identitarios de muchos sujetos afrodescendientes, tal como lo explica Frantz Fanon (1973) en su libro *Piel Negra, máscaras blancas*.

El sentido de pertenencia a un grupo, en clave de la identidad cultural, está configurado en la forma en que un sujeto comparte rasgos culturales, étnicos, costumbres, valores y creencias con un grupo social determinado. Con la apropiación y recreación de estos elementos, por parte del sujeto, este asume de manera consciente su pertenencia al grupo determinado, en tanto represente sus intereses y necesidades de identificación. (Molano, 2007). Esto se evidencia en la tabla 1, que recoge las expresiones naturales de algunos participantes de la comunidad.

Tabla 1. Pertenencia a un grupo étnico, según los estudiantes

Preguntas	Expresiones naturales de estudiantes
¿De qué etnia o grupo étnico se considera y por qué?	Pues yo me considero una etnia, una etnia de mestizos, porque, porque, en mi familia hay unos morenos otros blancos, otros negritos, entonces estamos todos revueltos. Yo me considero afro, ya que pues porque vengo sobre todo de familia de raza afro y mis rasgos físicos son afros. Yo me considero mestiza ya que tengo familiares blancos y negros, no. Yo me considero mestizo ya que fui criado con la cultura de mestizo y tengo rasgos de mestizo.

	Yo me considero mestizo porque la mayoría de mi familia es de color blanco Yo me considero mestiza ya que vengo de de…e… descendencia mestiza Yo me considero afro porque mi familia más que todo es negra y…y…y pues tengo rasgos de afrodescendientes, y donde vivo todos son afros, la mayoría. Yo me considero afro porque la mayor parte de mi familia es afro y pues casi toda, la mayor parte de las personas con que convivo son afros, ya me entiende… toda mi cultura es afro. Yo me considero mestiza que mi familia es blanca

Por parte de los docentes, la definición étnica se relaciona con una serie de elementos en los que se mencionan la diáspora africana, las tradiciones familiares asociadas a la gastronomía, las celebraciones, la música y la danza, entre otras. Para una de las docentes, se referencia como componente principal el tono de la piel que la identifica como afrodescendiente. Sin embargo, el segundo elemento de importancia se enfoca en las costumbres familiares, que se conservan, aun cuando no se vive en el lugar de origen. Etas costumbres, que a veces parten de una serie de mezclas culturales como lo expresa una de las docentes, logran posicionarse a través de los grupos étnicos que tengan mayor presencia en los territorios, y que, por lo tanto, logran tener mayor influencia, lo cual se evidencia en los testimonios de algunos docentes (Tabla 2).

Tabla 2. Pertenencia a un grupo étnico, según los docentes

Preguntas	Expresiones naturales de los docentes
¿De qué etnia o grupo étnico se considera y por qué?	Yo me considero afrodescendiente, afro, porque todo el legado cultural de mi etnia viene de África. Bueno, como te decía, yo tengo una de dos clases, dos mezclas, mi papá era…mi mamá era de Pasto perdón, parte costa, y mi papá era fronteras con el Ecuador.

Sí, como te explicaba antes mi papá era de una piel muy hermosa (mulato), pero mi mamá era paisa, de pelo lacio. La cultura de mi mamá es una cultura muy ancestral, donde te digo ellos creen los que son los mitos y leyendas; a ellos les fascinan sus arrullos, sus currualos.

¿Qué me gustaba de la cultura de mi mamá? Que el día de los Reyes Magos se celebraba como era que se tenía que celebrar. Ellos se disfrazaban como Reyes Magos, y salían a pedir a la calle, como se sale el 24 o el 31 de diciembre, que como se sale a velar el año viejo, así, entonces es una cultura muy bonita, mi papá sí… es una persona más bien…entonces yo soy de las dos culturas, de allá y para acá. Bueno, yo me considero afrodescendiente, porque, uno por el tono de piel, eso me parece que me representa y la segunda es por las costumbres. Yo soy… no mi familia es caucana del Patía, del Bordo, y pues yo nací en Cali, pero traemos todas esas costumbres de nuestros ancestros.

La identidad, como generador de resistencia y empoderamiento, es otra característica expuesta por Restrepo (2007), y que en esta discusión cobra gran importancia, puesto que se aborda en un territorio de comunidades negras, con la convergencia de grupos étnicos tanto afro como indígenas, los cuales tienen una historia de resistencia para lograr su reconocimiento en la nación colombiana y para lograr mantener sus valores culturales ancestrales. En esta dinámica, la identidad es considerada como eje transversalizador de dichos procesos de resistencia, en los que la escuela y la etnoeducación se convierten en espacios claves de reproducción de significados que articulan la identidad étnico – cultural de los sujetos.

Hablando propiamente de la identidad cultural, se encuentra que distintos autores hacen alusión a este concepto, tales como el sociólogo jamaiquino Stuart Hall, quien realiza una disertación sobre las vertientes psicológicas de los procesos identitarios, y en particular en la identidad cultural, la cual contiene distintas raíces desde la definición de los sujetos. Tanto estas raíces como el mismo

concepto de identidad han sido objeto de discusiones desde procesos como el posmodernismo, en el cual surgen en el mundo distintas formas de identificación que ya no se mueven solo desde el sujeto, sino que se extrapolan a la esfera política de las naciones. Así surgen aportes para la definición de la identidad, que pasaría del esencialismo histórico que implica volver a las raíces, a una identidad que se concibe como un proceso que se da desde el discurso y dentro de las representaciones del sujeto, que se construye y deconstruye partiendo de la diferencia con "Otros".

En esta línea, Hall (1995) expresa que "las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma y nos obligan a leerla no como una reiteración, sino como lo mismo que cambia". (p. 18). Desde esta perspectiva, el concepto de identidad cultural, para Hall (1995), adquiere un matiz que enfatiza en la forma en que los sujetos se adhieren a los discursos y los apropian, de tal suerte que el proceso de construcción de identidad en los contextos que hicieron parte del colonialismo, por ejemplo, toma otros matices en la medida que en él intervienen discursos impuestos, particularizados e intencionados de definición de los sujetos, tal como lo fueron y siguen siendo el discurso del racismo y la racialización, de los cuales tanto las etnias afros e indígenas quedaron en una posición de inferioridad y de exclusión.

Sumado a lo anterior, para esta propuesta se abordará el concepto de la autora Olga Lucia Molano (2007) quien define identidad cultural en los siguientes términos: "El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias" (p. 73).

La identidad cultural, entonces, parte de todo el acervo histórico de los grupos sociales, del patrimonio con respecto a las costumbres, las tradiciones y los sistemas de valores que orientan el comportamiento social del grupo. En otras palabras, la identidad cultural tiene una estrecha relación con la historia del grupo humano que la ostenta, en tal sentido que la lengua y los discursos que se trasmiten de generación en generación forman parte importante del proceso. Sin embargo, la identidad cultural no está exenta del carácter dinámico y cambiante, es decir procesual, en tanto que se alimenta también de los discursos y procesos como la globalización o la mundialización.

La colonialidad: discursos que encadenan

La colonialidad es un concepto que se fortalece con los planteamientos del sociólogo Aníbal Quijano (1992), el cual parte del cuestionamiento sobre los elementos constitutivos de la modernidad, y lo que no se decía de esta, lo que no era tan público y explicado, lo que existía sin la conciencia suficiente de que hacía parte de la realidad social cotidiana: la colonialidad, la cual se constituye en el elemento de dominación que queda después de los procesos de conquista y colonización de América. La colonialidad, esa herencia de la que varios siglos después de la descolonización política de los países americanos no hemos podido superar, y que constituye una forma de dominación y explotación sustentada en el concepto de raza, la clasificación de los seres humanos, dejándolos a unos como superiores y otros como seres inferiores, permitiendo que existan flagelos como el racismo. (Quijano, 2007). Este autor profundiza en este concepto planteando que:

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de periodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global. (Quijano, 1992, p. 14)

De esta manera, la colonialidad se recrea en un entretejido de relaciones, prácticas, discursos, significados que están en la cotidianidad y que llevan a un mismo fin: dominar, en todas las esferas de la vida. Por eso, según los autores que han profundizado el concepto, existen tres instancias desde donde se recrea la colonialidad: el poder, el saber o epistémica y el ser

Colonialidad del poder

El proceso de colonización en América parte de una necesidad y establecimiento de unas relaciones de dominación en las que los europeos consideraron que el poder político, económico y social debería estar solo en sus manos. Esta realidad configuró el mundo colonizado hacia los fines de la explotación capitalista, y puso al europeo en una posición superior sobre las otras etnias que fueron subyugadas y forzadas a cumplir con la estructura social propuesta desde el pensamiento europeo. Siendo así, se establecieron dos ejes principales del poder que define la estructura colonial: la raza como criterio de diferencia entre conquistadores y conquistados; y la

estructura de control económica sobre el trabajo y sus recursos como base del capital y del mercado mundial (Maldonado-Torres, 2007).

Este panorama le dio a la idea de raza una relevancia nunca antes vista en la historia de la humanidad, configurando relaciones de poder en todas las esferas de la vida, las clasificaciones sociales, el territorio, la distribución del trabajo, las relaciones de género, las relaciones culturales e intersubjetivas, la dominación y la corporeidad (Quijano, 2007). De modo que en la sociedad colonial, el sentido mismo de la existencia de cada ser pasaba primero por su pertenencia a alguna raza, según la clasificación establecida. Si se era negro, indígena o blanco, así mismo se insertaba en una posición específica en la sociedad, en la cual se configuraba su identidad y su pertenencia, que, en este caso, para los blancos se definió como conquistadores- dominantes y superiores europeos; y los indígenas y negros como conquistados-dominados e inferiores no europeos.

Colonialidad del saber

Entendiendo que la colonialidad del poder invadió todas las esferas de la vida en las poblaciones colonizadas, la colonialidad del saber se expresa desde el ámbito epistemológico, en el que todo el conocimiento y la producción cultural de los pueblos colonizados fue avasallada con la imposición de las ideas y los conocimientos de los colonialistas, teniendo como herramienta importante la imposición de la lengua del colonizador, con la cual el poder, el saber y todas las esferas de la cultura se definieron a partir de una lógica del pensamiento europeo, lo que más tarde los teóricos llamarían eurocentrismo. A partir de esto, todas las otras formas de pensamiento y de producción del conocimiento fueron invalidadas y estigmatizadas, como le pasó, por ejemplo, a las expresiones de la espiritualidad africana e indígena, que para el pensamiento europeo eran parte de prácticas de hechicería y salvajismo. De esta manera lo expresa Restrepo (2007):

> La colonialidad del saber supondría una especie de arrogancia epistémica por quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad (sea ésta teológica o secularizada) y, por tanto, suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses. (p. 137)

Partiendo de lo anterior, en la colonialidad del saber no solo descalifica el conocimiento de las otras culturas no europeas, sino que además impone una forma de ver el mundo y de producir conocimiento que está mediado por los intereses de dominación y su reconocimiento como raza superior. Es por ello que esta categoría toma gran importancia en esta investigación en tanto que

fue precisamente bajo el pensamiento eurocentrista que se crearon los sistemas educativos en América, y por ende el concepto de escuela. Así, la escuela se convertiría históricamente en un espacio de reproducción del eurocentrismo, de ratificación de la estructura colonial, donde se desplegaban todos los discursos que conllevaran a un adoctrinamiento de los sujetos.

De esta manera podrían insertarse en la sociedad a partir de la asimilación de todos los saberes que, desde el pensamiento europeo, eran necesarios; y que en el caso de las comunidades afro e indígenas significaba una negación, exclusión, desvalorización y minimización de su acervo cultural, es decir, del "Otro". Así lo manifiesta uno de los estudiantes: "Pues para mí no creo que sea importante todo lo que enseñan en el colegio para la vida, porque, o sea, todo es copiar y copiar y a uno no le queda nada. Creo que lo más importante para mí es aprender a sumar restar y dividir."

En un contexto como el de hoy, la colonialidad del saber es motivo de tensiones entre las comunidades indígenas y afros que le apuestan a la educación propia, y el Estado colombiano que, pese a todas las políticas de reconocimiento, sigue siendo un reproductor del modelo de escuela no solo desde la mirada eurocentrista, sino también en concordancia con los intereses del modelo económico neoliberal.

A partir de lo anterior, la percepción que tienen los docentes de un buen estudiante está mediada tanto por las directrices del Ministerio como por los criterios morales de los directivos. Por ello, una de las docentes expresa que, para la institución, un buen estudiante debe ser obediente y tener un buen desempeño académico, según los parámetros de la Institución. De lo contrario se convierte en un estudiante señalado y tiene el riesgo de deserción por la misma presión que se ejerce en el ambiente escolar.

En esta misma línea, los docentes expresan que para el desarrollo de su práctica tienen en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, porque no podrían salirse de la norma y deben cumplir con lo que dicta el sistema. Sin embargo, a veces se sienten limitados con respecto a los parámetros que deben seguir, y que no solo limitan la labor de la enseñanza, sino que limitan a los estudiantes en su capacidad de adquirir otro tipo de aprendizaje. En este tema una de las docentes opina que, por esta razón, también los directivos son inflexibles en ocasiones, porque ellos tienen la obligación de cumplirle al Ministerio y en este sentido no pueden transgredir las normas.

Colonialidad del ser

Con respecto a la colonialidad del ser, Maldonado (2007) expone que este tipo de colonialidad se recrea en las expresiones vividas por los sujetos y el impacto que tienen en el lenguaje. Por ello está referida también a la forma en que los sujetos articulan sus procesos identitarios, sus autoconceptos, y la forma en que se ven a sí mismos y a sus semejantes. En este tipo de colonialidad se ratifican los procesos de racialización de las etnias afro e indígena, en cuyos lenguajes, creados desde el hombre blanco europeo, se convirtieron en marcas que parecen no poder borrarse con el paso del tiempo. Al respecto, la obra de Fanon (1973) resalta desde la Psicología este tipo de colonialidad cuando comenta que uno de los mayores deseos del hombre negro es ser blanco, pero siempre va a estar atrapado en todas las cosas que los hombres blancos han estado construyendo para él.

Esta expresión de Fanon refleja precisamente la labor que ha cumplido la colonialidad en la significación del sujeto afro, resaltando que aun en los recovecos más profundos del ser llegó el lenguaje y los significados impuestos por el hombre blanco para aquellos que fueron considerados inferiores, y que en esta medida se convirtieron en "condenados de la tierra". En palabras de Fanon, al ser los afros despojados de su ser, al ser reducidos a animales, se problematizó la construcción de su subjetividad, aún más, luego del proceso legal mediante el cual fueron liberados de las cadenas físicas, pero continuaron con muchas confrontaciones en su ser racializado.

De esta forma, las representaciones y lenguajes, con respecto a la colonialidad del ser, serán en esta investigación un componente preponderante para poder analizar los procesos identitarios de los jóvenes de la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. Ellos, desde su contexto escolar y comunitario, interactúan a través de discursos y lenguajes que reproducen las ideas inculcadas desde el pensamiento colonial, y que están aún presentes en la vida cotidiana, tal como en su momento lo expresó Fanon (1988, como se citó en Maldonado, 2007):

> Encontramos primero que nada el hecho de que para la persona colonizada, quien en este respecto se asemeja a los hombres en países subdesarrollados o a los desheredados en todas partes de la tierra, percibe la vida, no como un florecimiento o desarrollo de su productividad esencial, sino como una lucha permanente contra una muerte omnipresente (*mortatmosphérique*). Esta muerte siempre amenazante es materializada en la hambruna generalizada, el desempleo, un nivel alto de muerte, un complejo de inferioridad y la ausencia de esperanza por el futuro. Todas estas formas

de corroer la existencia del colonizado hacen que su vida se asemeje a una muerte incompleta. (p. 147)

El anterior planteamiento deja clara la forma en que la colonización del ser lo que hizo fue justamente poner en cuestionamiento el mismo ser, al invisibilizar y deshumanizar a las personas colonizadas. En ellas se fue configurando una identidad mediada por esa falta de ser, que se refleja en la lucha permanente entre la búsqueda de lo propio y la marca de la racialización, lucha que en el contexto de los jóvenes es demarcada por la asimilación o la resistencia, frente a aspectos que en la mayoría de los casos son representados a través del discurso pedagógico en la escuela, el cual busca continuar reproduciendo las formas de dominación desde la producción del conocimiento y el pensamiento. Esto se evidencia en algunos testimonios de los participantes (Tabla 3).

Tabla 3. Deseo de pertenecer a otra etnia, según los estudiantes

Preguntas	Expresiones naturales de estudiantes
¿Le hubiera gustado pertenecer a otra etnia? ¿Cuál? Por qué?	Pues nooo…, a mí me gusta ser como soy, blanca… La verdad yo no me siento avergonzado por la etnia en la que estoy, normal, yo soy perfecto así como yo me veo pues a mí sí, me gusta todo lo de mí… no mentiras, excepto ese mal genio que llevo y pues ya, yo no cambiaría nada de mí La verdad yo no me siento avergonzado por la etnia en la que estoy, normal. Yo soy perfecto así como yo me veo; no cambiaría mi etnia porque pues así nací y así me hicieron mis papás Pues yo no la cambiaria porque a mí me gusta el color de raza que soy y las costumbre que comparto con mi familia Pues yo me siento muy conforme por como soy A mí sí me gusta, todo de mí, me gusta mi color de piel y me siento orgullosa de ser afrocolombiana

La decolonialidad: discursos que rompen cadenas

La decolonialidad nace como un nuevo enfoque de un grupo de pensadores latinoamericanos, en respuesta a la evidente realidad colonial en la que viven los países latinoamericanos. Autores que han pensado su propia realidad desde otras formas que escapan al dominio del eurocentrismo, tales como Franz Fanon (1973), Enrique Dussel (2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), Manuel Zapata Olivella (1983), Paulo Freire (1970), Walter Mignolo (1999), y una autora que, aunque no es latina, es en la actualidad una de las principales defensoras de este enfoque, CatherinWalsh (2005, 2006, 2010, 2012, 2013); todos estos como principales exponentes del enfoque decolonial que se cuestiona sobre las distintas formas en que América Latina aún sigue colonizada.

La decolonialidad implica entonces un repensar sobre todas las formas en que se puede liberar el pensamiento, atreverse a pensar de forma distinta, divergente a la forma impuesta por el mundo europeo. Es una búsqueda de lo propio, de lo oculto, de lo desvalorizado, de todo aquello que los europeos, en su proceso de colonización, se encargaron de deslegitimar sobre aquellas "otras" culturas que encontraron en América. La decolonialidad conlleva a una ruptura del discurso de la modernidad y apertura a todo lo distinto, y en esta medida requiere de un cambio de actitud en el sujeto en el que se debe liberar el pensamiento y el conocimiento para abrir espacios a otras formas de ver e interpretar el mundo, y en esta misma línea entonces se proponen otras epistemes y pedagogías que lleven a los sujetos a ese despertar de lo propio. Al respecto Walsh (2005) expresa lo siguiente:

> Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como la implicación de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. (p. 33).

El giro decolonial, entonces, se toma no como una cuestión abstracta, sino que recoge una serie de acciones que desde el mismo proceso inicial de colonización estuvieron orientadas a insurgir en las condiciones de dominación y sometimiento, tanto de las poblaciones afros como indígenas, las cuales generaron procesos de resistencia a diferentes escalas en los distintos momentos históricos por los que ha atravesado la colonización. Siendo así, la apuesta decolonial piensa también en una resignificacion de la misma conformación de Estado que existe en Colombia y el

resto de América, los cuales acogieron la formulación de las políticas de reconocimiento que llevaron a definir los Estados como pluriétnicos y multiculturales.

Lo anterior es parte también de todo el proceso de movilización social que han realizado los distintos grupos étnicos, como el movimiento indígena y el movimiento afrocolombiano. Sin embargo, así como la colonialidad se recrea en todas las esferas de la existencia, del mismo modo la decolonialidad conlleva a una resignificación desde esas esferas de la vida, desde la cotidianeidad, pasando por las relaciones sociopolíticas y económicas, y la educación como proceso en el que la colonización hizo bastante énfasis. Es por ello que para Walsh (2013) "Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la rehumanización" (p. 29).

Partiendo del planteamiento anterior, la decolonialidad como categoría de esta investigación, permitirá analizar y describir tanto las acciones como los discursos que han significado hacer el giro, para retomar y resaltar aquellas epistemologías negadas desde el territorio y la cosmovisión de las comunidades ancestrales afrodescendientes, las cuales pueden emerger en el contexto escolar a partir de la resignificación de discursos y prácticas en la búsqueda de lo propio como elementos importantes en la producción de conocimiento y en la construcción de las subjetividades y la identidad.

Este hecho está generando propuestas "otras" que desde comunidades afros e indígenas se debaten con las políticas del Estado, implementadas no desde su contenido en sí mismo, sino desde la colonialidad del saber y la apropiación de políticas mundiales orientadas al mantenimiento del sistema capitalista y neoliberal. Por este motivo, para Walsh (2011) las pedagogías decoloniales parten de la resistencia y la oposición, ante todo aquello que busca mantener una dominación del saber, bajo los pilares de la colonialidad, y todas las acciones que impliquen insurgir y resistir ante los poderes de dominación colonial.

La multiculturalidad

Esta categoría resulta importante para lograr comprender el entorno multicultural en el cual se desenvuelve la investigación, teniendo en cuenta que se define como la forma en que distintos grupos étnicos, poblaciones con distintas culturas comparten un espacio, pero sin garantías de generar una convivencia pacífica y equitativa entre ellas, lo que se evidencia en las relaciones

discriminatorias, de intolerancia y de exclusión. En este sentido, la Constitución política de Colombia enfatiza en la diversidad cultural que existe en nuestro país y la pluralidad étnica, la cual no solo tiene en cuenta los grupos indígenas y afrodescendientes, sino también las comunidades mestizas y rom, las cuales deben tener, según la norma, un trato igualitario por ser parte de la nación colombiana, y estar inmersos en acuerdos internacionales para el respeto de la diferencia, como el establecido con la Organización Internacional para el Trabajo (OIT).

Lo cierto es que la necesidad de reconocimiento es un imperativo y más aún en las sociedades con diversidad no solo cultural, sino todos los tipos de diferencia entre los seres humanos, como las diferencias de género, religiosas, entre otras. Esta es una de las razones por las que existen una gran variedad de conflictos en las sociedades, y el motivo por el cual se han gestado una serie de movimientos sociales que reclaman reconocimiento de la diferencia.

Las Instituciones Educativas, por supuesto, son un reflejo de esos espacios sociales donde se generan esas tensiones por la falta de reconocimiento a la diferencia, y más aún cuando estas son espacios claves para la formación y afianzamiento de las identidades de los individuos. Por esta razón, a la luz de Charles Taylor (1993), se pueden interpretar las razones por las cuales los individuos, sobre todo en los países con democracias liberales como el nuestro, cada vez están reclamando con mayor ahínco ese reconocimiento, que desde un punto de vista político se ha tratado de dar respuesta a partir de las políticas de reconocimiento, las cuales se encierran bajo el concepto del multiculturalismo, entendido este como el proceso en el que se establecen políticas orientadas a reconocer las diferencias de los grupos con condiciones diferenciales, principalmente en la esfera pública.

Sin embargo la principal crítica que se realiza a este tipo de políticas radica en que no han logrado incluir de la manera como se espera, ya que la mayoría tienden a ser universalistas y a reconocer la diferencia a partir de derechos fundamentales y no desde la particularidad de los grupos e individuos, lo cual siempre lleva al interrogante: ¿si los individuos y grupos son reconocidos como iguales o como diferentes? En otras palabras, la discusión se centra en qué es lo más necesario y pertinente: reconocer desde la igualdad o desde la diferencia; o si este proceso debe tener en cuenta de manera pertinente ambas condiciones de los seres humanos; entendiendo que para los sujetos sociales las relaciones con los demás individuos les permite realizarse y ejercer su condición de humanidad (Taylor, 1993).

La interculturalidad: la conciencia de estar entre diferentes

La interculturalidad, como concepto que nace en un contexto político, ha tomado fuerza en los años recientes, abriendo un panorama distinto de interpretación de una situación que hace parte de la realidad de los países latinoamericanos y de otros del mundo, que fueron foco de los procesos de colonización, y es la convergencia en un territorio de poblaciones con distintas culturas o distintos grupos étnicos, tal como se describe en la categoría de multiculturalidad. Siendo así, la interculturalidad parte del discurso político que busca reivindicar las situaciones sociales de discriminación, segregación, racismo y exclusión que han sufrido las poblaciones de América Latina. Con la interculturalidad se busca entonces la descolonización y la transformación de las sociedades para aunar sus esfuerzos y aportar en el desarrollo del país.

Por otro lado, desde los análisis realizados por autores como Catherin Walsh (2012) se sustentan tres formas en los que se puede expresar la interculturalidad: relacional, funcional y crítica. En la relacional se puede dar el contacto y el intercambio de distintos elementos entre las distintas culturas o poblaciones, sin que necesariamente existan condiciones de igualdad; en la funcional, se da con el propósito de inclusión de todas las culturas en un territorio o país, en la estructura social establecida, es decir reconocerlas para lograr ambientes de convivencia desde la tolerancia y el respeto, pero también para que la diversidad sirva a las condiciones impuestas desde la dinámica neoliberal. Finalmente, la interculturalidad crítica parte de una propuesta que, al igual que la propuesta decolonial, busca establecer otras formas de pensarse la diversidad, formas "otras" que partan desde los pueblos y culturas que han sido marginados y excluidos, y que lleve a una efectiva generación de igualdad y equidad, transformando las estructuras sociales pensadas desde el eurocentrismo y el sistema capitalista (Walsh, 2005).

A partir de lo anterior, estas distintas formas de explicar la interculturalidad serían parte del análisis en los discursos y las representaciones sociales de los jóvenes en el contexto escolar y comunitario. Se trataría entonces de pensar sobre las características interculturales implícitas en la cotidianeidad, y que pueden definir el horizonte que se vislumbra en la educación intercultural del territorio. Teniendo en cuenta el análisis de Walsh (2005) al respecto:

> Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta tiene que partir de la premisa de

> que todas las culturas tienen derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. (p. 11)

Frente a este planteamiento la labor radicó en poder observar y describir manifestaciones que se enmarquen en el contexto de lo intercultural, en la Institución educativa Francisco Javier Cisneros y su quehacer en un territorio multicultural. Es así como los estudiantes expresan que los docentes y directivos tienen en cuenta la diversidad cultural en la institución educativa, tanto para las clases como para los actos cívicos que se realizan, y del mismo modo plantean que no han visto discriminación por parte de los docentes hacia los estudiantes. Al respecto, una de las estudiantes dice que de igual manera los docentes representan la diversidad étnica porque hay de todas las etnias, y nunca los han visto discriminándose; por eso, la forma en que ellos se tratan se refleja en la relación con estudiantes.

Las representaciones sociales y los procesos identitarios

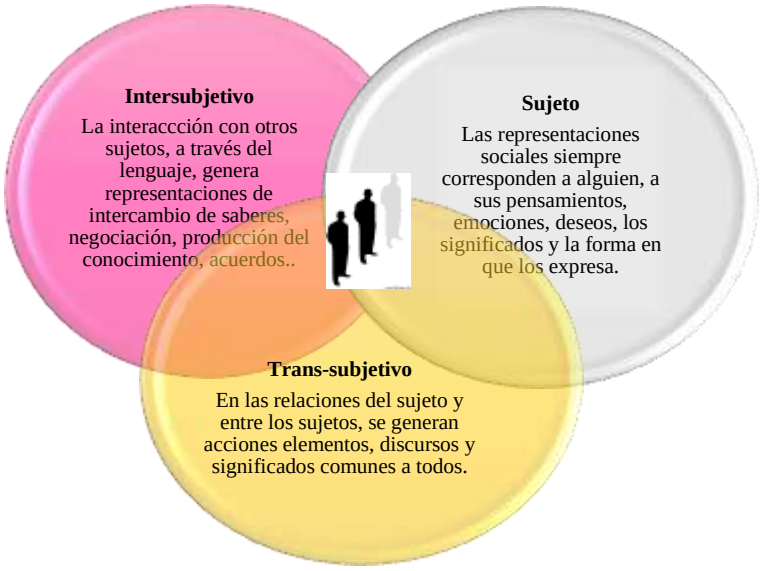
Para hablar de las representaciones sociales se debe partir del concepto de sujeto, como aquella entidad que desde el contexto de la modernidad crítica surge como un componente importante para explicar los fenómenos sociales, en tanto que son las fichas que arman todo el complejo social, y sus pensamientos y actuaciones empezaron a considerarse de gran importancia en las distintas luchas sociales por el reconocimiento y la reivindicación de su identidad (Jodelet, 2008).

A partir de este planteamiento, se puede entender al sujeto como aquel ser humano, dotado de conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, que tiene una cultura, y que por lo tanto vive en una constante interacción entre su yo y la sociedad que lo conforma; o, como lo plantea Morin (1992), el sujeto debe debatirse constantemente entre la subjetividad y la objetivación de la misma, en tanto que son seres autónomos pero interdependientes dentro de la trama compleja que es la sociedad.

Por ello entonces, la subjetividad y su relación dialógica con el contexto social son la piedra angular de las representaciones sociales, que, en el caso de esta investigación, conforman una categoría que permite describir la forma en que se representan, desde lo cotidiano y lo pedagógico, aspectos de colonialidad y decolonialidad y su impacto en los procesos identitarios de los jóvenes.

A partir de lo anterior cabe preguntarse entonces ¿qué son las representaciones sociales y cuál es su papel, en la sociedad y en la investigación? Para esa respuesta se propone a la autora Denise Jodelet, la cual ubica las representaciones sociales en tres esferas que se describe a continuación:

Figura 2. Esferas de las representaciones sociales



La figura 2 describe la forma en que las representaciones sociales se dan en cada una de las esferas, y a la vez se interrelacionan para mostrar la forma en que los sujetos le dan sentido y significados a sus acciones, construyen lo propio, pero también entretejen lo colectivo, en una interacción constante en las que se engendran los cambios sociales y las posturas políticas y culturales de los sujetos.

Para Jodelet (1986) esta dinámica se articula a partir de dos mecanismos principales: la objetivación y el anclaje.

La objetivación está representada por el flujo que se forma entre las estructuras sociales que derivan en un pensamiento social y los significados que, a partir de esas estructuras, los sujetos apropian y materializan, convirtiéndolos en ideas que continúan alimentando el pensamiento social desde una visión abstracta y generalizada. Un ejemplo de ello lo representan la función que cumplen los mitos y leyendas, que son creados por sujetos concretos a partir de un imaginario que se convierte en colectivo y que luego va más allá de la palabra, para generar representaciones sociales y formas de actuar concretas en un contexto determinado.

El anclaje, tal como lo expresa Jodelet (1986) "se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos" (Jodelet, 1986). Esto representa un proceso importante en la

construcción de las identidades, en la medida que explica la forma en que las representaciones sociales pasan por la interpretación y apropiación por parte de los individuos, con significados que son utilizados según los intereses de los individuos o del grupo social al que pertenecen, lo cual se puede ver reflejado, por ejemplo, en las clasificaciones sociales o en los procesos de escolarización.

A partir de los anteriores elementos conceptuales, los procesos identitarios se enmarcan en esta dinámica, que en el caso de esta propuesta investigativa se alimentan de las relaciones intersubjetivas que desde el lenguaje se dan entre los jóvenes y los docentes y contienen unos significados que interpretar, así como las relaciones trans-subjetivas en las que el territorio y las comunidades se construyen, a partir de la cultura y los acuerdos comunitarios.

Consideraciones Finales

¿Cómo se sobrevive a las cadenas?

Evidentemente la colonialidad, desde todas sus aristas, ha logrado permanecer impulsada por los estamentos de poder, que en Colombia continúan siendo serviles del sistema capitalista y neoliberal, y reforzados desde el punto de vista social por los paradigmas dejados desde la colonización en la memoria de todos los seres y que han sido replicados de generación en generación. Esta realidad genera contradicciones como las que se encuentran en la política pública etnoeducativa, la cual no ha logrado responder a las demandas y necesidades sociales y culturales de las comunidades étnicas en Colombia, incluyendo por supuesto las comunidades afrocolombianas, y más bien sigue respondiendo a unas relaciones hegemónicas y de dominación que se expresan en discursos y representaciones sociales en todos los espacios, entre ellos la escuela. Esto deja como resultado una escuela en muchos casos descontextualizada, en la que los docentes y directivos deben responder con políticas nacionales encaminadas a cumplir con metas trazadas desde los acuerdos transnacionales, en un proceso educativo donde la filosofía de vida y la cosmovisión de las comunidades están quedando por fuera, y, peor aún, generando en los estudiantes una visión de un "mundo mejor" fuera de su territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la etnoeducación o educación propia, como lo han llamado las comunidades indígenas para resignificar la propuesta del Estado, debe ser un camino de construcción colectiva orientado hacia la conservación cultural, el rescate y la permanencia del saber ancestral, pensado y recreado desde la cosmovisión de los grupos étnicos.

La etnoeducación no puede estar sujeta al concepto europeo de escuela, en tanto que parte de la reproducción y reconocimiento cultural de todos los elementos que componen los grupos étnicos del país. En ellos el territorio y todo lo que contiene toma protagonismo para afianzar los procesos de identidad, convirtiéndose en pieza importante para la permanencia y supervivencia de estas poblaciones en la nación.

Desde esta premisa, la etnoeducación no debería ser un proceso que se plantea desde el Estado, sino que debe nacer como una apuesta de los grupos étnicos orientada al desarrollo autónomo y la convivencia intercultural. Y es precisamente el tema de la autonomía que ha sido más difícil de concertar con el Estado; es una lucha histórica del movimiento social afrocolombiano, que aún hoy continúa en manos de los etnoeducadores que exigen un tratamiento contractual diferente. Así mismo es un proceso educativo autónomo planeado desde las mismas comunidades, cuya demanda fue avalada por la Corte Suprema de Justicia mediante la sentencia 666 del 2016 y además se encuentra contemplada en la Constitución política de 1991, en la Ley 70 de 1993 y hasta el convenio con la OIT. Aun así, para las comunidades afrodescendientes la falta de autonomía sigue siendo una atadura, unas cadenas que los tienen atados a un sistema educativo que finalmente no representa sus intereses, sino a los de la clase hegemónica.

Por otro lado, la colonialidad plantea otro reto, ya no hacia afuera, en confrontación con el Estado, sino hacia adentro, hacia el Ser colonizado, hacia un Ser racializado, que debe luchar en su propia subjetividad para comprender quién es, de dónde viene y hacia dónde quiere ir; en un proceso de construcción de su propia identidad que no debe ser marcado por esencialismo de pretender volver a la cultura ancestral, sino más bien de retomar aquello que se conserva de la ancestralidad, para ser resignificado en una vida de cara al mundo actual, comprendiendo la forma en que se puede dar la recuperación de valores como la solidaridad, el altruismo, la cohesión social, el liderazgo, la confianza en la propia capacidad y la conservación y uso óptimo de los recursos naturales.

En este ejercicio, la misma formación de los docentes etnoeducadores debe tener una postura de confrontación con todo aquello que no permite tener una comprensión holística del proceso educativo en un territorio étnico. El papel del docente debe trascender de un trasmisor de conocimiento a un orientador de un proceso de aprendizaje mutuo, en el que se entrecruzan distintos relatos y cosmovisiones de un mismo mundo o de otros mundos, en los que se mueven

tanto estudiantes como docentes. Así, el docente no puede olvidarse de su propia subjetividad en tanto que esta se convierte en vehículo del proceso enseñanza-aprendizaje, cuya conciencia implica disolver las barreras propias, que vienen de sus experiencias personales y los sistemas de pensamiento occidental, y, de esta forma, se pueden generar procesos que permitan ir superando las barreras más grandes, y enrutarse en el largo camino de generar una educación desde la diversidad.

El ejercicio de revalorar el Yo consciente, también debe darse al interior de las familias, para que los niños y jóvenes puedan tener referentes de identificación que no siempre tengan que ver con cosas que están por fuera de su comunidad, sino que puedan ser integrados en una comunidad que los tiene en cuenta, que les da participación, les da voz en las actividades de organización comunitaria y más aún en su proceso educativo.

En las expresiones de los estudiantes y sus manifestaciones se evidencia que existe un alejamiento de los padres con sus hijos; un alejamiento que en la mayoría de los casos no es físico, sino emocional; no hay comunicación fluida. Sobre todo cuando se está en la etapa de la adolescencia, la presencia de los jóvenes en sus casas se reduce a interacturar con el televisor y el teléfono móvil, realidad que ya se ve aun en el contexto rural. En el contexto escolar la situación no cambia mucho, pues la relación entre estudiantes, docentes y directivos, está mediada por una serie de normas y reglamentaciones, muchas de ellas basadas en la moral, en las que constantemente se está midiendo el "mal" o "buen" comportamiento de los jóvenes, para luego clasificarlos, señalarlos, cohesionarlos o sancionarlos, según encajen o no en los referentes de buen comportamiento definido por los adultos. No en vano los jóvenes estudiantes destacan como la experiencia más significativa del colegio su relación entre pares, con sus compañeros y amigos. Todo ello refleja que estas relaciones intersubjetivas, en los contextos familiar y comunitario, alimentan los procesos identitarios de los jóvenes tanto de lo que se quiere, como de lo que no se quiere ser, dejando entonces el reto para el Ser colonizado de insurgir a esta realidad.

¿Cómo romper las cadenas?

En el ámbito educativo, el movimiento social afrocolombiano parece estar adormecido por el bombardeo de políticas nacionales con las cuales se debe cumplir y que parecen no dejar espacios para hacer altos en el camino y repensar la educación en los contextos de comunidades negras. Las expresiones de resignificación de los procesos educativos son aisladas y no han logrado articularse

a un proceso nacional para la construcción de un modelo educativo propio, que realmente responda a las necesidades de los territorios afrocolombianos que también son diversos.

En Buenaventura, particularmente, apenas se están dando los primeros pasos para la construcción de un modelo educativo propio, pero, eso sí, sin perder de vista los lineamientos del Ministerio de Educación. Tal como se evidenció en esta investigación, aun en zona rural, los directivos docentes no tienen apropiada la forma en que la escuela se articula al territorio, lo cual los lleva a hacer un cabal cumplimiento de la política educativa nacional, sin aterrizarlo al contexto. Esto aplica para la formulación del diseño curricular, la estrategia pedagógica, los horarios, la aplicación de las pruebas, las salidas pedagógicas que en muchos casos son negadas porque el Ministerio lo prohíbe desde la norma nacional. Y por encima de todo, el hecho más diciente está en que no se cuenta con un proyecto educativo propio, y cuya elaboración se está dimensionando más como un proceso institucional que comunitario; sin embargo, sigue siendo una oportunidad para comenzar el cambio.

De parte de los docentes las acciones de insumisión, a través de pedagogías decoloniales, son valiosas, pero se dificulta articularlas a un proceso integral, en tanto que para los docentes significa entrar en una controversia entre lo que establece su empleador y lo que realmente necesitan los educandos y la comunidad. Esto hace que a veces se pierda o se calle toda la creatividad que expresan algunos docentes, a la hora de apropiar los elementos culturales del territorio a la práctica de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que, mientras no exista autonomía en el modelo educativo, es difícil para los docentes etnoeducadores liberarse totalmente de las cadenas impuestas por el Estado y, a veces, por sus propias limitaciones, y más aún con un sistema de contratación que incluye evaluaciones no formativas, sino sancionatorias.

De tal suerte que la mayor fuerza que se necesita para la ruptura de las cadenas parece quedar de parte de las mismas comunidades, en sus reclamaciones para el cumplimiento de sus derechos, que han sido ganados a través de una lucha histórica y que hoy se desconocen, tal como el de la autonomía, así como el empoderamiento de los consejos comunitarios, los líderes sociales, las autoridades locales municipales, en procura de una educación que abra el camino para la transformación social que se anhela por parte de estas comunidades.

Pese a lo anterior, en este proceso investigativo se evidenció la importancia que tiene la escuela en la formación de la identidad cultural, en tanto que en este espacio se ha generado en los jóvenes

respeto y valoración por ciertas tradiciones y costumbres que en la cotidianidad de la comunidad no se practican tanto. A partir de las actividades escolares en las que se resalta la cultura el territorio, los jóvenes han logrado reconocerlas y asumirlas como parte de su cultura, aun cuando no las tengan apropiadas. En la institución educativa objeto de estudio, los jóvenes tienen contacto con instrumentos musicales autóctonos, música y juegos tradicionales, investigan sobre plantas medicinales, actividades productivas del territorio, la gastronomía, entre otras.

Todo ello deja a la escuela como el principal espacio que ellos identifican para interactuar con los aspectos de la cultura ancestral. Aun cuando son actividades aisladas y puntuales dentro del proceso educativo, han logrado impactar de manera positiva en las expectativas de los estudiantes. Sumado a ello, desde la gestión de los líderes comunitarios, los proyectos de desarrollo cultural que llegan al territorio son canalizados a través de la institución educativa, la mayoría de ellos enfocados en las artes, música y danzas. Sin embargo, esta serie de actividades deja la preocupación sobre si se puede caer en lagt folclorización de la cultura, lo cual es lo que la mayoría de las instituciones educativas realizan con la cátedra de etnoeducación, o, por ejemplo, con las conmemoraciones de la afrocolombianidad, que a veces se reducen a la presentación de trajes típicos, artesanías, música y baile; elementos que evidentemente son importantes dentro las manifestaciones culturales, pero el riesgo está en que, en términos formativos y de transmisión, la cultura afrocolombiana sea reducida solo a eso.

Partiendo de lo anterior, los discursos y acciones decoloniales deben tener en cuenta un ejercicio de crítica que conlleve a pensar en las otras epistemologías, para pasar al reconocimiento de una diversidad epistemológica que permita retomar aquellas epistemologías negadas desde los territorios, y la cosmovisión de las comunidades ancestrales, las cuales pueden emerger en el contexto escolar a partir de la resignificación de discursos y prácticas en la búsqueda de lo propio, como elementos importantes en la producción de conocimiento y en la construcción de las subjetividades y la identidad.

¿Cómo se vive en la diversidad?

La diversidad, como concepto, ha venido tomando fuerza desde el siglo XX, no solo como resultado de los procesos de constitución de las repúblicas democráticas y la declaración de los derechos humanos, sino también por la serie de demandas sociales que han sido el alimento de debate sobre el tema. Por ello, la diversidad, más allá de convertirse en una palabra de moda,

representa un proceso en el que diversos movimientos sociales han venido exigiendo un reconocimiento de la diferencia, que puede estar representada en múltiples características como la etnia, el género, la discapacidad, la religión etc., y que como parte del proceso, estas exigencias terminan insertándose en la dinámica política de los países. De esta manera, la diversidad es un concepto que se encuentra en constante movimiento y que además viaja a través de una gama amplia de disciplinas, que la alimentan y la enriquecen en su análisis e interpretación.

En el contexto real, más allá de conceptos y teorías, la convivencia desde la diferencia está permeada de distintos factores, que en las comunidades étnicas de manera ancestral han estado relacionados con acuerdos comunitarios, por ejemplo para el uso de los espacios del territorio y las actividades comunitarias y de organización. Pero, es innegable que también existen factores de conflicto cuando afloran los elementos de la colonialidad del ser en la falta de equidad, y cuando no se encuentran puntos de acuerdo a partir de las diferentes cosmovisiones de cada grupo étnico. El territorio donde se desarrolló esta investigación ancestralmente ha estado habitado por comunidades afrodescendientes, pero hoy es un territorio que encaja en lo planteado por la Constitucion de 1991: es pluriétnico y multicultural. Esta realidad genera grandes desafíos para la conviviencia y la organización comunitaria, que a veces pueden desembocar en acuerdos colectivos y otras veces en iniciativas individualizadas o sectorizadas, teniendo en ocasiones un apoyo en la legislación étnica (para el caso de afros e indígenas). Sin embargo, el contexto educativo parece no estar presente en el afrontamiento de los desafíos de la diversidad. Este no es un tema que preocupe y ocupe la planeación institucional, y mucho menos se encuentra contemplado en el proyecto educativo ni en el currículo y los contenidos temáticos.

En el imaginario de los estudiantes y docentes, la diversidad étnica y cutural es algo aceptado, pues lo ven representado en su territorio. Pero, cuando se presentan casos de racismo y discriminación en la escuela, entonces se evidencia que no hay un proceso de comprensión de la diferencia, sino de naturalización de unas relaciones mediadas por prejuicios, y expresadas a través de discursos que llevan la marca de la colonialidad y que impactan en la subjetividad. Esto genera, por ejemplo, sentidos de inferioridad o procesos de asimilación al grupo mayoritario o impuesto, para lograr “encajar”, tal como se ha presentado con estudiantes indígenas y afros que se encuentran en aulas donde la mayoría son mestizos. De tal suerte que este proceso logra impactar en las dinámicas identitarias de estos jóvenes.

A partir de lo anterior, las actividades de reconocimiento de la diferencia que se presentan en el colegio, siguen siendo aisladas, al igual que las decoloniales, y se centran básicamente en la conmemoración de la afrocolombianidad y algunas actividades pedagógicas. Sin embargo, vale la pena reconocer que, a partir de ellas, tanto estudiantes como docentes han dado el paso de conocer la diversidad cultural que existe en la institución educativa, aun cuando en las relaciones cotidianas no se hayan logrado reconocer las singularidades culturales de cada sujeto, entendiendo que el reconocimiento de la diferencia, de la igualdad, de la otredad, empieza en el interior de cada uno, en sus procesos de proyección e introspección, en relación con el Otro (Ramírez, Jaramillo, Mendoza, Toro y Restrepo, 2019). Por ello, comprender la diversidad también implica un repensar de los paradigmas que han encerrado el modo de concebir el mundo; implica un distanciamiento de lo establecido para despejar la visión con respecto a todos los elementos negados, excluidos y subvalorados que han atravesado la condición humana de una serie de grupos sociales.

Retomar la diversidad constituye un ejercicio de comprensión de la diferencia, en el que se debe realizar un giro mental, que permita abarcar la diversidad desde los relatos "Otros" que surgen desde cada ser humano, en sus propios imaginarios y cosmovisiones, más allá de lo que cada uno tiene como impuesto; es decir, el poder tener la conciencia de las singularidades, a partir de lo que es común para todos, en el ejercicio de comprender la forma en que el Otro me constituye, me interpela, y en esta medida aporta a la construcción de mi identidad. Este ejercicio, desde la cotidianeidad, se expresa en las formas de lenguaje, de expresión, de encontrarse con el otro sin imponerse sobre él, sino de relatarse juntos, de leerse, no para destruirse, sino para conocerse, enriquecerse y complementarse, llevando a la práctica el significado de vivir juntos, y entendiendo que para los sujetos sociales, las relaciones con los demás individuos les permiten realizarse y ejercer su condición de humanidad.

Diversidad y escuela no pueden ser temas aislados; tampoco se trata de cumplir con normas de inclusión impuestas por el Estado, sino que la escuela se empodere de su misión en la formación de seres humanos capaces de vivir juntos sin aniquilarse en términos ontológicos, sino de crecer humana y culturalmente juntos.

Referencias

Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, XIX (48), 97-105.

Congreso de Colombia. (27 de agosto de 1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. DO. 41.013

Congreso de Colombia, (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley general de la Educación.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, Mascaras blancas*. Editorial Abraxas

Florez, M. y Monroy. E. (2015). El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural. (Tesis de pregrado). Licenciatura en Educación Popular. Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9639/1/3486-0510669.pdf

Geertz C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf

Hall, C. y Cliff, M. (1995). *Configuraciones identitarias de la diáspora caribeña contemporánea.* (Tesis de posgrado). Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile.

Jodelet, D. (1986). *Psicología Social.* Paidós.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista Cultura Representaciones Sociales, 3*(5), 32-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci_arttext

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro–Gómez, y R. Grosfogel (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-167) Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. DO. 41.853

Molano L, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera, 7*, 69-84.

Morin, E. (1992). *La noción de sujeto. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. http://www.scribd.com/doc/6826973/Morin-Edgar-La-nocion-de-Sujeto-Nuevos-paradigmas-Subjetividad

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro–Gómez y R. Grosfogel, (eds). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ramírez, D., Jaramillo, O., Mendoza, C., Toro, J. & Restrepo, J. (2019). Prácticas de reconocimiento que generan prácticas de subjetivación política en un grupo de docentes de pregrado de la Universidad Católica de Pereira. En I. Redondo, & O. Jaramillo (eds.). *Comprensiones de lo social en clave del Desarrollo humano Vol. 2*. Pereira: Universidad Libre Seccional Pereira.

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, *5*(1), 24-35. DOI:10.21676/16574923.442

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación.* Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. (pp. 21-70). Buenos Aires: Del Signo

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde AbyaYala*. Quito: ediciones AbyaYala

Walsh C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: AbyaYala http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf

LOS CHIRACAS DE LA MONTAÑA Y SU LUCHA DECOLONIAL EN CLAVE MUSICAL

Daniela Ocampo Agudelo

Jhon Genry Villaneda Velasco

Oscar Armando Jaramillo García

Introducción

Se plantea inicialmente que, en términos socio-culturales, las diversas etnias se diferencian entre sí en relación con el territorio que habitan y las significaciones con que le dan sentido, nombrándolo en ocasiones por su arraigo como territorio ancestral; también por sus mitos y ritos fundacionales y de paso, el tipo de vestuario al cual se le atribuye una carga simbólica, el dialecto, el tipo de alimentación y las costumbres para realizar lo cotidiano (Barth, 1976).

Figura 1. Reunión de las personas de la Vereda Santa Inés. (Archivo personal)

Ahora bien, dentro de las culturas indígenas, un aspecto diferenciador de gran relevancia son las prácticas artísticas, "destacándose la música, la danza, la cerámica, el tejido, la escultura, la pintura y la arquitectura, entre otras manifestaciones artísticas que formaban parte inherente en el desarrollo de la vida de los pueblos" (Muenala y Amarú, 2018, p. 15).

Las comunidades indígenas portan en su cultura el arte propio que las diferencía, al mismo tiempo que las enriquece y les da la posibilidad de perdurar en el tiempo. En el contexto de la cultura indígena Embera Chamí las prácticas artísticas encierran todo un simbolismo del cual se

han valido diferentes pueblos indígenas para expresar su deseo de defender y recuperar el "todo constituyente" del ser indígena, establecido desde antes a la llegada de colonizadores al territorio que se conocía previamente como Abya Yala (Muenala y Amarú, 2018). En la actualidad los indígenas de la etnia Embera Chamí llaman a la naturaleza la Pacha Mama.

Luego bien, con la intención de ubicar la procedencia de esta etnia, es importante tener en cuenta que en la época precolombina, es decir, en el siglo V a.C. los Chibchas, Arwacs y Caribes fueron los primeros habitantes del territorio que hoy se conoce como Colombia (Uribe, 1964). Gracias a su variada idiosincrasia y a los diferentes lugares de asentamiento emergieron diferentes grupos étnicos, entre los que se destacan los Tayrona, Sinú y Quimbaya, pueblos expertos en orfebrería y alfarería. Según esta genealogía, los Embera provienen entonces de alguno de los tres primeros grandes pueblos indígenas. Como agrupación étnica, ésta posee subgrupos que se diferencian según la ubicación geográfica y las variaciones dialectales y culturales: Embera Katío, Embera Eperara Siapidara y Embera Chamí (gente de la cordillera). De acuerdo con el Ministerio de Cultura, el pueblo Embera se ubica en los departamentos de Chocó, Antioquia, Cauca, Caquetá, Valle, Córdoba, Putumayo, Nariño, Quindío, Risaralda y Caldas. Al respecto, Tascón (2013) explica por qué surge la denominación "Chamí":

> Nos llamaron Embera Chamí porque, cuando llegó la invasión de los españoles, el asentamiento de un grupo étnico estaba en la región de san Antonio del Chamí, Risaralda, por el río San Juan y el Atrato en el Chocó es la región que se llama Chamí, la colonización se dispersó en los diferentes departamentos y municipios del país. (p. 16).

Figura 2. Reconocimiento de obra en el resguardo[2]

[2] Placa en la que se conmemora la construcción de la escuela de la vereda Santa Inés, en el año 1996. Se evidencia que la obra es construida en un resguardo indígena de la etnia Embera Chamí.

Muenala y Amarú (2018) ratifican que con la llegada de los españoles "se construyó una imagen de inferioridad de los pueblos indígenas; en ese proceso las manifestaciones culturales y artísticas sufrieron el embate de la modernidad" (p. 15). En adelante, la colonialidad estuvo presente en las formas de producción y circulación artística. Debido a ello, las manifestaciones de los pueblos nativos de América disminuyeron considerablemente, pero a la vez, se convirtieron "en uno de los elementos importantes de resistencia e insurgencia" (p. 16).

La Montaña: Un territorio lleno de Historia y de historias

En este punto se ubica el territorio en el cual se encuentra el escenario de análisis de la investigación. De este modo, en el municipio de Riosucio, del departamento de Caldas, se encuentran cuatro resguardos de la etnia Embera Chamí: Cañamomo-Lomaprieta, San Lorenzo, Escopetera-Pirsa y La Montaña. Es este último resguardo el escenario específico de interés y trabajo de la presente investigación. Los habitantes del resguardo La Montaña fueron evangelizados y convertidos a la religión católica, con la llegada de la corona española y seguidamente por la acción evangelizadora de dos sacerdotes que fundaron Riosucio, a finales de la época colonial, a principios del siglo XIX. Como lo explica Appelbaum (2007):

> La comunidad indígena más grande era La Montaña, regida con benevolencia por un sacerdote republicano poco ortodoxo, el padre José Bonifacio Bonafont. Al noroccidente de La Montaña se encontraba un asentamiento español conocido como Quiebralomo, donde esclavos africanos trabajaban las minas. El padre Bonafont le pidió ayuda al sacerdote de Quiebralomo, el padre Bueno, para poner fin a las acerbas disputas que existían entre ambas comunidades, para unirlas en una sola [...] Los aldeanos de La Montaña y Quiebralomo llevaron en procesión sus respectivos santos patronos, desde sus capillas hasta el nuevo pueblo. (p. 23).

En relación con las coordenadas geográficas, el resguardo La Montaña se encuentra ubicado en el alto occidente[3] del departamento de Caldas, limitando al norte con el departamento de Antioquia y al este con Risaralda. Fue fundado el 15 de marzo de 1627 y reconocido según el DANE con el código 17614[4]. La Montaña es el resguardo más grande en extensión; cuenta con una población de 17.909 habitantes repartidos en 57 veredas, entre ellas Santa Inés comunidad donde se llevó a cabo el ejercicio de investigación. Como su nombre lo indica, este resguardo es una zona

[3] Coordenadas: 5° 25′ 15″ N, 75° 42′ 10″ W. En decimal: 5.420833°, -75.702778°. UTM:599228 422144 18N
[4] Datos actualizados 6 de noviembre de 2018.

montañosa con un clima templado que permite principalmente la siembra de café y plátano, además de granos como el maíz y fríjol; por tanto, la economía de la comunidad gira en torno a la comercialización de los productos mencionados. Esta comunidad, al igual que la mayoría de las veredas, posee una topografía con un sinnúmero de elevaciones y depresiones en las cuales las viviendas se localizan y se comunican por medio de caminos de herradura.

Figura 3. Paisaje rocoso en el Resguardo **La Montaña**

Figura 4. Panorámica de Santa Inés.

Allí en la vereda Santa Inés son lugares de común encuentro la escuela, la capilla, la caseta de reuniones del cabildo y dos locales que distribuyen víveres a precios bajos para los vecinos. Es de anotar que los lugares mencionados se encuentran ubicados (muy cerca los unos de los otros) hacia el centro de la vereda, lo cual favorece el desplazamiento de todos los habitantes para cualquier evento al que sean citados.

Figura 5. Punto de encuentro

Los Chiracas y sus prácticas artísticas

Dentro de sus costumbres, las prácticas artísticas juegan un papel importante, puesto que ellas acompañan las distintas reuniones con el fin de crear un ambiente apropiado. Son muy comunes las obras de teatro, bailes y cantos típicos para representar las costumbres y creencias de sus antepasados.

Figura 6. Pintura sobre el gobernador Chiraca Matata

Figura 7. Chirimía Los Chiracas

La música en esta comunidad es un elemento que se destaca[5], no sólo a nivel local, sino municipal y nacional, por medio de la agrupación llamada Chirimía Los Chiracas. La misma fundada hace treinta y cinco años y actualmente conformada por su fundador, más otros cinco representantes, quienes interpretan las piezas musicales en Español. El nombre Los Chiracas fue adoptado en honor a un gobernador muy antiguo que tuvo el resguardo. Durante las presentaciones Los Chiracas utilizan uniformes, que, de acuerdo con ellos, los diferencian de otras agrupaciones; además, el carángano, redoblante, carrasca, tambores, maracas y flauta son los instrumentos utilizados en la interpretación del género popular, con un estilo propio para celebrar las festividades y actos culturales de la comunidad.

Aparte de interpretar las composiciones propias del resguardo, ellos hacen adaptaciones de otras letras a su propio ritmo musical, participan en el Festival de la música y danza, y en el

[5] Julián Bueno es un historiador Riosuceño que ha estado muy cerca de los procesos artísticos del pueblo y de las comunidades indígenas del sector, sobre todo con relación a la música y a la danza. Este historiador, por tanto, destaca la importancia de la música en la tradición cultural de los Embera Chamí en Riosucio, Caldas.

Carnaval de Riosucio, además de haber estado presentes en ferias y fiestas a nivel nacional. Es importante mencionar que las obras propias son inspiración de la naturaleza así como pueden ser producto de encuentros comunitarios en donde las personas asistentes facilitan ideas a la hora de componer.

Figura 8. Instrumentos

Adicionalmente, los integrantes de la Chirimía enseñan sus conocimientos sobre la música y los instrumentos tradicionales a un número limitado de niños de la misma vereda. El grupo pequeño de aprendices se debe a que la mayoría de los niños y jóvenes se encuentran interesados en otros estilos musicales como el reggaetón, el rap y el pop; esto con relación a la música, porque también es sabido que su pensamiento está orientado hacia el tener un estilo de vida occidentalizado. Por lo tanto, la Chirimía se esfuerza en ofrecer sus conocimientos a los más pequeños de la comunidad, asegurando así la vigencia de sus prácticas artísticas a futuro, con las cuales podrán seguir mostrando y viviendo sus costumbres y creencias, aún en medio de la lógica de la globalización y el capitalismo.

De tal manera, para abordar el objeto de investigación propuesto se formulan las siguientes preguntas orientadoras y una problémica general: ¿Cómo las prácticas artísticas de la Chirimía Los Chiracas constituyen procesos decoloniales en la comunidad indígena de la vereda Santa Inés? Esta pregunta se desglosa en las siguientes específicas: ¿Cuáles son las características de las prácticas artísticas decoloniales de la Chirimía Los Chiracas? ¿Cuáles son las formas de colonialidad a las que resiste desde la práctica artística la Chirimía Los Chiracas? y ¿Qué costumbres originarias reivindican las prácticas artísticas de la Chirimía Los Chiracas?.

Las tres claves en Los Chiracas

Dado que el presente trabajo se enfoca en interpretar la manera en que se generan procesos decoloniales, a partir de las prácticas artísticas de la Chirimía Los Chiracas, se hace necesario incorporar y desarrollar tres categorías en el orden mencionado: comunidad, prácticas artísticas y decolonialidad. Es fundamental partir de comunidad con la intención de entrever desde diferentes perspectivas la conceptualización al respecto. Continuando con la secuencia, se abordan las diversas prácticas artísticas de los pueblos indígenas, las cuales son consideradas como un resultado de la cosmovisión de los integrantes de cada comunidad, teniendo en cuenta que estas, hoy día, no escapan a los procesos de colonialidad. Por esta razón, se precisa incorporar decolonialidad como categoría central del marco teórico.

Comunidad

Para todo grupo étnico vivir en comunidad es un hecho fundamental que les otorga la posibilidad de organización y preservación de su existencia. La comunidad se puede definir tanto en elementos estructurales como funcionales. Así, Causse (2009) explica que los elementos estructurales de comunidad se refieren a la ubicación geográfica del grupo de personas y a su forma de organización en diferentes aspectos tales como el económico, político y social. La comunidad entonces, dependiendo de su tamaño, puede estar agrupada en conjunto de países, estructura de país, región, ciudad, barrio o bien en vereda, corregimiento y resguardo, hablando de zona rural. En cuanto a los elementos funcionales, la autora propone que éstos se relacionan con las necesidades de las personas, la solución a los problemas colectivos, las actividades y los intereses comunes.

Ambos lados, lo estructural y lo funcional, se conjugan para que surja una historia común entre un grupo de personas; o dicho de otra manera, la comunidad nace al compartir una "realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos" (Causse, 2009, p. 3), intereses y territorio entre un conjunto de personas. Es decir que la comunidad no se crea a propósito, sino que va surgiendo casi de forma imperceptible (Jaramillo, López, Rivera y López, 2019).

Al interior de la comunidad se da la "interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros y la afinidad entre sus intereses" (Causse, 2009, p. 4). Todo lo anterior permite que se desarrolle un elemento que le da fuerza a la existencia del grupo étnico;

este es el sentido de pertenencia por medio del cual los integrantes hacen parte de los procesos comunitarios. Al respecto, Causse (2009) refiere que "en los procesos comunitarios aparece con fuerza la búsqueda o el reencuentro de las raíces, el pasado común, y de esa forma sus miembros llegan a comprenderse, a concebir su identidad como grupo específico" (p. 4).

De acuerdo con Causse (2009), la definición de comunidad no sólo se examina desde los elementos estructurales y funcionales enmarcados en una perspectiva socio-histórico-cultural como se menciona antes; también en necesario considerar el aspecto lingüístico que se comparte en las comunidades y que las identifica como tal. De este modo, Causse (2009) concluye que es posible pensar en comunidad de habla la cual define como un "conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que además comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística" (p. 5). De ahí que es evidente la posibilidad de concebir tipos de comunidad de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas que viven en común. En el caso de agrupaciones que comparten una o varias prácticas, se habla de comunidades de práctica.

Vásquez (2011) indica que "una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común" (p. 53). Enfatiza el autor que dicha práctica gira en torno a aquello que es importante para sus integrantes, lo cual difiere generalmente de lo que sus jefes consideran importante. Para Vásquez (2011) una CP es substancialmente una autoorganización que se diferencia de otro tipo de agrupaciones puesto que va mucho más allá de la unidad funcional, además de contar con actividades permanentes.

Es importante mencionar que los integrantes de una CP pueden pertenecer a otras organizaciones o comunidades, por lo que se puede ser parte de la CP y a la vez de la comunidad de vida. Por el contrario, ser parte de una comunidad de vida no necesariamente hace que una persona sea parte de una CP.

Según Vásquez (2011) una CP se caracteriza por una práctica común que se dialoga y se renegocia cuantas veces sea necesario, por el compromiso que se asume entre los integrantes y por el progreso que se alcanza en dicha práctica. Necesariamente la participación legitima la pertenencia a la CP dado que un integrante sólo aprenderá del oficio estando entre quienes son ya expertos en él. La participación consiste en observar "a los veteranos sin decir nada, luego

se aplica lo que enseñan, después se participa activamente en las conversaciones, finalmente se forma parte del núcleo de veteranos que enseñan (adrede o no) a los nuevos principiantes" (p. 58).

Prácticas artísticas

Todo grupo étnico conserva diversos tipos de arte y con este se pretende obtener un reconocimiento que les permita diferenciarse unos de otros. Las prácticas artísticas, a su vez, están llenas de significados con los cuales se transmiten costumbres ancestrales y creencias, lo que quiere decir que no solamente se les reconoce como un "lugar de creación bajo la construcción de cierto grado de libertad, sino que se les entiende como una forma de hacer del sujeto" (Jaramillo, 2018, p. 20).

De acuerdo con Jaramillo (2018), las prácticas artísticas se tornan en un dispositivo de gran fuerza en la insurgencia y cimentación de modos de vida que "dan pie a la emergencia de múltiples configuraciones las cuales delinean gramáticas subjetivas" (p. 26). Las prácticas artísticas, a su vez, se convierten en la posibilidad de "aportar a la construcción de otras sensibilidades sociales y otras configuraciones existenciales para quienes son impactados por la dinámica de esta práctica" (Jaramillo 2018, p. 289). En este mismo sentido de emergencias culturales, Ladagga (citado por Ramos, 2013) "reconoce una serie de prácticas emergentes que denomina como "ecologías culturales": una reorientación de las artes que evidencia un agotamiento del paradigma moderno, pues ya no responde a las necesidades de la sociedad actual" (p. 119). Así, por medio de las prácticas artísticas, las comunidades indígenas se solidarizan llegando a acuerdos con el fin de manifestar "algún malestar del medio social y proponen su saber como solidario y transformador" (p. 119).

Ramos (2013) reafirma la idea de que las prácticas artísticas son comunitarias en la medida que los integrantes de la comunidad se solidarizan con el logro de objetivos comunes. Adicionalmente, plantea que las prácticas artísticas comunitarias:

> Son aquellas que se preocupan por generar, en contextos específicos, experiencias colaborativas y democráticas alrededor del arte, integrando el medio local y a los actores que se encuentran allí; además, apuntan a una reflexión ante lo social y la realidad que da cuenta de la participación directa y activa del espectador, de su capacidad creadora y colectiva, preocupándose por el otro, por lo intersubjetivo y por su realidad inmediata. (p. 122).

Por ende, la participación del espectador es fundamental en tanto que logra involucrarse en el sentido atribuido a las prácticas, tal como lo plantea Jaramillo (2018) al manifestar que las interpretaciones dadas a las prácticas generan nuevos modos de existencia. Asimismo, Ramos (2013) plantea que la re-significación parte de un carácter intersubjetivo el cual va ligado a su vez al atributo social, lugar donde la memoria colectiva se fundamenta en el encuentro comunitario y en el lenguaje allí empleado.

Para Muenala y Amarú (2018), en el arte indígena lo bello trasciende la categoría de la estética pues éste es "una lucha colectiva que se caracteriza por reproducir su sentido comunitario-integral debido a que no se desliga de las actividades culturales, políticas y económicas, en contraposición a la comprensión de las conceptualizaciones del mundo occidental" (p. 20). Es este contexto lo que permite que las prácticas artísticas surjan como una actividad socialmente necesaria. Si para Jaramillo (2018) las prácticas artísticas son otras configuraciones existenciales, para Muenala y Amarú (2018) (en cuanto culturas indígenas) estas son "los dispositivos para la transmisión de valores significativos" (p. 38) ancestrales que se traen al presente, no con el fin de "rescatar prácticas artísticas antiguas para reinterpretarlas exactamente tal como lo hicieron generaciones anteriores" (Muenala y Amarú, 2018, p. 93), sino para volver a presentar su producción artística en el escenario de lo contemporáneo, como emergencias de modos de existir y de hacer del sujeto.

En este espacio de revitalización, la tradición oral, como un modo de emplear el lenguaje, juega un papel muy importante ya que les permite a las comunidades dar un nuevo sentido a sus prácticas artísticas. Muenala y Amarú (2018) por un lado afirman que el uso del "lenguaje permite [a las comunidades indígenas] reconstruir sentidos para conceptualizar su cultura en el contexto contemporáneo" (p. 77); por otro lado, destaca que es sólo en comunidad donde es viable afianzar la propuesta artística, puesto que ella es el fundamento en la transmisión de la memoria colectiva lo que finalmente se convierte en una experiencia de vida. De este modo especifica Muenala y Amarú (2018) que es posible romper "con la ideología colonial del arte europeo como único tipo de arte, sin negar ningún tipo de influencias" (p. 92).

Decolonialidad

Contextualización

Es importante aclarar que colonización y colonialidad son procesos diferentes; sin embargo, no significa que sean opuestos; más bien, el segundo, con el paso del tiempo y con las formas

cambiantes del poder, sobreviene como consecuencia del primero. De acuerdo con Maldonado-Torres (2007), "la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno" (p. 131), el cual se manifiesta en la formas de autoridad, de trabajo y de conocimiento subordinadas a la idea de raza y al modo de operación del mercado capitalista mundial. Es así como emergen, dentro de la reflexión sobre la decolonialidad, tres categorías llamadas colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser.

Desde el punto de vista de Maldonado-Torres (2007) "la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje" (p. 130) dando por hecho la inferioridad del sujeto colonizado en cuatro posibles aspectos a saber: género, casta, raza y sexualidad. Según Lander (2000), la colonialidad del saber se entiende como un "modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política" (p. 4) y una forma de conocimiento de carácter científico-objetivo impuestos por el pensamiento hegemónico neoliberal que se ha construido bajo condiciones históricas y culturales específicas, con el fin de formar una sociedad sin ideologías. La colonialidad del poder, en palabras de Castro (2007), es "una tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de la población […] que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital" (p. 156). En este sentido, Castro resalta que las formas de gobierno y la idea de racismo se encuentran estrechamente relacionadas con la colonialidad del poder.

¿Qué es el giro decolonial?

Esta forma de pensamiento crítico surge como contrapartida al enfoque de alcolonialismo/modernidad, hacia 1998, entre un grupo de intelectuales latinoamericanos quienes tuvieron como objetivo proponer la modernidad como concepto inseparable y no opuesto a la colonialidad; es decir, que "este giro hace referencia […] a un cambio de lugar de enunciación, a un hablar desde otro lugar. Esto se logra, principalmente, cuando al modo de comprender la modernidad se le agrega su 'lado oscuro', la colonialidad" (Miranda, 2013, p. 95). Mignolo (2013) enfatiza que este giro no solo se dio en América, sino que se extendió hacia África y Asia. A esto se le suma que en estos continentes, en donde subsistió el colonialismo francés y el poder del imperio británico, emergieron modos de lucha. Adicionalmente, Mignolo (2013) argumenta que la diferencia entre la genealogía del pensamiento de-colonial y la genealogía de la modernidad

europea reside en el espacio, pues mientras el primero se inscribe en extensión universal, el segundo solo se encuentra en el margen de Europa Occidental, Grecia, Roma y Estados Unidos.

De ahí que este pensamiento crítico se caracterice, por un lado, por la separación "del eurocentrismo en tanto esfera del conocimiento a partir de la cual es posible controlar la economía, la autoridad, el género y la sexualidad y, en definitiva, la subjetividad" (Mignolo, 2009, p. 257). En este orden de ideas, la lucha por la coexistencia de ideas no es pacífica; por el contrario Mignolo, en palabras de Adolfo Albán, sostiene que ésta se da en forma de "reclamo al derecho de re-existencia […] en todos los órdenes del pensar y del vivir" (p. 256). Por otro lado, se caracteriza por ser un movimiento emancipatorio universal, distinto de otros movimientos emancipatorios sujetos a pensadores dedicados a resolver problemas locales. "Por eso la opción decolonial se orienta hacia la pluri-versalidad como proyecto universal" (p. 269).

Al hablar de distintas formas de ser, estar y pensar, es posible hallar en la existencia variados matices que, como Albán (2013) sostiene, hacen surgir de ella la pedagogía de re-existencia, entendida desde el punto de vista del autor como mecanismos compuestos por las comunidades para innovar la cotidianidad y, de esta manera "descentrar las lógicas establecidas" (p. 204) acerca de la inferioridad de los grupos étnicos a causa del proyecto colonial homogeneizador.

Albán (2013) relaciona la pedagogía de la re-existencia con el arte, considerando que por medio de éste se "pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contemporaneidad" (p. 91). Es entonces desde la expresión artística que se reafirma justamente el pensamiento decolonial de las comunidades. "Lo anterior permite nuevamente pensar en el arte como una pedagogía decolonial que evidencie las condiciones reales de nuestras sociedades agazapadas en discursos de la diversidad y la diferencia" (p. 463), que al final se quedan en solo eso: en discursos que no superan las desigualdades.

La estructura del Carángano

Como se explicó anteriormente, el Carángano es un instrumento novedoso de Los Chiracas. Está hecho en material de guadua y cabuya de fique. Su diseño tiene forma cilíndrica y alargada, variando su longitud de acuerdo a las características de sonido que se quiera obtener. Tiene una abertura a lo largo de la guadua en forma de rectángulo, sobre la cual se sobrepone una tapa (del mismo material) entreabierta que ofrece espacio para la salida del sonido. Cada extremo de la guadua se encuentra amarrada por la cabuya de fique con la finalidad de que el intérprete pueda

cargar dicho instrumento. El intérprete toca el Carángano usando baquetas y técnicas de su conocimiento.

Así como este instrumento posee características y técnicas de interpretación con el fin de lograr una melodía, este proceso de investigación se enmarca dentro de un diseño metodológico para llegar a unos resultados y conclusiones. Por tanto, se asume desde un enfoque cualitativo, pues lo que se busca es interpretar detalladamente "las perspectivas de las personas con las cuales se interactúa" (Quiroz et al., 2002, p. 40). En este caso, la interpretación de las experiencias de los integrantes de la Chirimía los Chiracas se lleva a cabo por medio de la hermenéutica, método que se elige por su pertinencia en relación con el objeto de investigación y el cual proporciona el espacio para interpretar, desde los discursos de los participantes, los hechos (Mignolo, 2013) que se vivencian al interior de la Chirimía; esto con el fin de construir, desde sus experiencias, las formas de decolonialidad allí presentes.

Dada la pluralidad de las experiencias e interpretaciones, se delimita el método hacia la hermenéutica pluritópica con el cual es posible develar la existencia de otras formas de interpretar, de conocer el mundo, situados desde América Latina y no de Europa (Mignolo, 2013) de donde usualmente se venía retomando el pensamiento para reflexionar acerca de la realidad latinoamericana, sobre todo en los estudios étnicos y culturales. Además, al hacer referencia a la colonialidad americana, Mignolo se inclina por la *pluritopía* puesto que en este punto de la geografía convergen más de dos tradiciones culturales (Miranda, 2013). Así, la hermenéutica pluritópica se convierte en un aparato discursivo que permite asumir un diálogo intercultural y que pone en marcha todo el pensamiento decolonial mencionado anteriormente.

La cepa de los Chiracas

El contacto sistemático con las comunidades del resguardo La Montaña ha permitido de cierto modo la familiarización con sus costumbres, sobre todo las que se encuentran relacionadas con las prácticas artísticas. Es por esto que la agrupación chirimía Los Chiracas se aborda teniendo en

cuenta un modelo de muestreo intencional. Bonilla-Castro y Sehk (2005) aseguran que el muestreo intencional se realiza previo al inicio del estudio, estableciendo contacto con las personas que serán los informantes "que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar, o informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar" (p. 138). Este grupo que interpreta la música tradicional del resguardo fue fundado hace aproximadamente treinta y cinco años. Su nombre lo toman de un antiguo gobernador del resguardo llamado Chiraca Matata y su propósito ha sido continuar con la costumbre que sus antepasados dejaron, queriendo mostrar en diferentes escenarios que su música da cuenta de las características artísticas y culturales de sus comunidades. Los Chiracas es una agrupación que se compone por cinco integrantes, uno de ellos es su fundador y líder mayor de la vereda, los otros cuatro integrantes se destacan por su liderazgo en actividades de representación comunitaria.

Técnicas, guadua, cabuya y baquetas en el proceso

Así como el intérprete del Carángano se vale de su conocimiento para tocar, esta investigación requiere técnicas interactivas para la recolección de datos, que según Quiroz, et al. (2002) son dispositivos que "activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis […] propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva" (p. 48). Para lograrlo, una de las técnicas a emplear son los relatos autobiográficos. Estos, según Bertaux (2005) se dan en el momento en que alguien le cuenta a otra persona sobre un suceso relacionado con su experiencia vivida. Con esta técnica "se trata de sacar provecho de los conocimientos" (Bertaux, 2005, p. 37) de los participantes quienes consiguen representar en conjunto los componentes sociales de su colectivo. Otra técnica a la que se recurre es la expresión gráfica. Como señala Seidmann (2014) "los gráficos dan cuenta de un mapa de relaciones interpersonales sociales. […] Adquieren significados diferentes según la pertenencia social y las significaciones subjetivas que emergen de las experiencias vividas" (p. 183) Con la expresión gráfica se busca "acceder a modos de expresión de la subjetividad. Los dibujos están cargados de valores, emociones y significados, que no siempre aparecen explícitamente (Seidmann, 2014, p. 184).

Las técnicas mencionadas anteriormente se implementan con la ayuda de un guión temático de preguntas y un protocolo, que comparado con el Carángano, éstos vienen siendo la guadua, la

cabuya y las baquetas. El guión se encuentra estructurado en tres sesiones, cada una de ellas alineadas a las tres preguntas orientadoras. Al final de cada sesión se les pide a los participantes iniciar y complementar un dibujo acerca de la imagen de ellos mismos, sus instrumentos y funciones al interior de la Chirimía.

Armonía después del proceso

Costumbres reivindicadas

Para los integrantes de la Chirimía Los Chiracas es fundamental reconocerse como parte de una comunidad y el arraigo a la misma se refleja notoriamente, por ejemplo, en la gestión de recursos materiales para mejorar las condiciones en las que realizan sus presentaciones. Otro aspecto importante a resaltar es el hecho de conocer las necesidades particulares entre unos y otros. Estos son una muestra de arraigo con los cuales se hace referencia a la unidad funcional de comunidad. En términos funcionales, una comunidad se considera como tal por el sentido de pertenencia y de solidaridad que expresan sus miembros hacia ella (Jaramillo, Cañón y Ríos, 2019). Con esto se quiere decir que por un lado los participantes experimentan absoluta certeza de protección mutua y solidaridad por el hecho de compartir sus intereses mutuos, así como lo expresan a continuación:

> Uno de los elementos que identifica a las comunidades indígenas de otras comunidades es la solidaridad. Aquí hay un grupo de solidaridad que cuando se muere la persona ya se está recogiendo la libra de panela, al igual que cuando alguien se accidenta. (P1).
>
> Nosotros tenemos un grupo de trabajo y ese grupo de trabajo trabaja de 8 a 2 de la tarde… Refrigerio con pan, está el almuerzo con carne y a las 2:00 se van pero motivados. Es un grupo que trabaja motivado porque está la comida. Una minga como de comida y trabajo. Son los convites que antes llamaban las juntas comunales; aquí no son convites sino mingas. (P2).

De acuerdo con las manifestaciones anteriores, las funciones de la comunidad veredal que se asumen entre todos los habitantes son objeto de cumplimiento en la medida que se encuentre habitando el lugar. Se puede observar que los participantes 1 y 2 mencionan el *aquí* como referencia al territorio, lugar que se encuentra habitado por los sentidos de la comunidad. Queda como ejemplo la contraposición entre convite-minga y juntas de acción comunal comparable con cabildos. Es decir, que aunque los elementos funcionales de una comunidad se refieren a actividades que se desarrollan en su interior, éstas se practican y se cumplen dentro de la estructura del resguardo denominada como territorio. En otras palabras, la unidad funcional y estructural de

una comunidad no funciona de manera independiente, más bien es posible pensar que las funciones de la comunidad dependen en gran medida de cómo ella se encuentra estructurada.

Por otro lado, los integrantes de la Chirimía se consideran parte de una pequeña comunidad al estar relacionados por medio de la música tradicional de su resguardo. El sentido de pertenencia que sus integrantes profesan se convierte en un elemento que prolonga la existencia, tanto la del grupo musical como la del grupo étnico (Causse, 2009). Es decir que la relación entre sentido de pertenencia y prolongación de la existencia es directamente proporcional, pues el compartir material no solo subsana la carencia económica, sino que afianza la adhesión a la comunidad, sea esta de vida o de práctica; por consiguiente, la ayuda mutua sistemática genera mejor calidad de vida y asegura la permanencia de la etnia al interior de la comunidad.

> En la Chirimía hemos tratado de hacer un fondo común, sino que algunos se atrasan en la cuota. La parte económica siempre ha sido una dificultad que hemos tenido para viajar o grabar, pero ahí vamos. Eso siempre nos ha servido. (P1).
>
> Nosotros en el grupo nos rebuscamos los recursos es con la comunidad, estando aquí con poco lo tenemos todo. Si nos vamos para otro lado no hacemos nada. (P3).

En este punto cabe resaltar que "una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común" (Vásquez, 2011, p. 53). Entonces la comunidad de práctica, por el sentido de pertenencia, también involucra "interacción […], cooperación y colaboración entre unos y otros y la afinidad entre sus intereses" (Causse, 2009, p. 4). Precisamente, por los intereses en común, la Chirimía resalta sus características funcionales, sin dejar de lado la idea de que la funcionalidad tiene sus raíces en el ocupar activamente un territorio del que ha sido parte por generaciones. La afinidad de intereses además se comparte tanto como un querer individual, así como un objetivo en común. Los vínculos establecidos entre ellos y el reconocimiento mutuo son aspectos determinantes del tipo de función que ejerce cada integrante y, a su vez, todos juntos como agrupación musical.

Los elementos funcionales de los que habla Causse (2009) se relacionan con las necesidades de las personas, la solución a los problemas colectivos, las actividades y los intereses comunes. Como ejemplo de ello, los participantes como integrantes de la Chirimía mencionan:

Las costumbres de reunir la gente para hablar de situaciones, las costumbres de tomar guaro, de ir hacer una presentación cultural en Samaria, Candelaria, El Salado, Riosucio o ir a tocar "Una calle savia" al pueblo que lo invitan a uno. (P1).

> Se recogen fondos entre nosotros para viajar a presentaciones a otras partes. (P5).
>
> Nos reunimos para tocar en celebraciones de nosotros: cumpleaños, velorios. Nos juntamos con otros líderes para hacer jornada cultural allí en la escuela. (P4).

Como ejemplo de intereses comunes se encuentra el interés por la música y la trasmisión de sus saberes, los cuales dan cuenta de otras funciones compartidas que, a la vez, se articulan con el propósito de dar solución a situaciones difíciles, como poder comprar alimento para una o dos familias necesitadas, haciendo uso de fondos que la Chirimía recoge para tal fin, ya que como líderes comunitarios se unen a la comunidad local por medio de sus prácticas. Es decir, que los elementos funcionales dentro de la Chirimía, como comunidad de práctica, inciden en la organización y funciones de la comunidad de vida. No obstante, ambos tienen su origen en la ubicación del territorio que los identifica como indígenas de la etnia Embera Chamí.

Dado que una comunidad de práctica es una agrupación de personas, que comparten y practican una actividad de manera permanente, la Chirimía Los Chiracas se comprende como tal ya que sus prácticas se vienen realizando desde hace 35 años, con el propósito de integrarse ellos mismos, pero a la vez con el fin de mantener al resto de la comunidad integrada.

> Una vez tocamos en la cancha. Otra vez en donde los Largo que tienen como una placita, fue un diciembre. La gente fue llegando y cuando menos piense, eso estaba todo el mundo bailando. Llegó gente desde donde las Claritas que queda bien abajo. (P4).
>
> En diciembre vinieron de México unos de la familia Bueno. Trajeron para rifar juguetes, mercados y hasta plata. A nosotros nos invitaron para tocar. La gente se divirtió al igual que nosotros; nosotros tomamos aguardiente mientras tocábamos. (P5).

De este modo, la Chirimía no sólo es comunidad por la práctica que tienen en común (la música tradicional); lo son por el hecho de practicar algo que han recibido como herencia de otros líderes de su comunidad, por la capacidad de integración que manejan en la vereda y por costumbres que han permanecido desde la fundación del grupo, como lo es el uso de un uniforme. En esencia, tocar música tradicional es para la Chirimía su práctica central y de la cual se desprenden otras prácticas secundarias con las que se complementa la principal. Todas estas prácticas en su totalidad se

encuentran ensambladas unas con otras, desde un eje motor que es posible llamar *participación*, pues es por medio de la participación que se logra compartir una práctica entre todos.

> En la Chirimía he aprendido a tener buena integración, conocimiento, somos como una familia, hemos aprendido a relacionarnos más, aceptar los defectos del uno y del otro y tener buena disciplina. Hay que aprender de los más viejos. (P1).
>
> Yo aprendí en conjunto con organizaciones lo que es tambores, flautas y redoblantes. Y toco tambor, redoblante, guacharaca y vocalizo. Otra cosa que aprendí en la Chirimía hace treinta y dos años es a tomar el guarito mientras vamos cancionando. Es que se aprende de todo, a convivir, a compartir, a preocuparse por el otro. (P3).

En definitiva, el pertenecer a una comunidad de práctica hace que poco a poco sus integrantes configuren sus ideas como un proceso de socialización se van extendiendo al resto de la comunidad. De hecho, los habitantes de Santa Inés aprecian en gran medida el hecho de que la Chirimía posea un liderazgo integrador y representativo, con el que se busca darles continuidad a las costumbres recibidas de sus antepasados. Estos procesos comunitarios, que nacen en la Chirimía, permiten en ellos como grupo, y en todas las familias de la vereda, compartir un sentido común sobre su identidad indígena.

Con relación a los procesos comunitarios, Causse (2009) explica que en estos "aparece con fuerza la búsqueda o el reencuentro de las raíces, el pasado común, y de esa forma sus miembros llegan a comprenderse, a concebir su identidad como grupo específico" (p. 4). Para los integrantes de la Chirimía, la herencia recibida aún está presente en sus prácticas, por lo que más que buscar las raíces es encontrar maneras de cultivarlas.

> Una forma que la Chirimía tiene para ir integrando es alegrar a la gente, que disfruten de la vida, que conozcan los talentos, mostrar lo que se sabe y el legado que hemos recibido de amigos y familiares que también tocaban instrumentos. Cuando se integra y se comparte, la gente puede recuperar todo lo que ellos sabían que era cantar y bailar, tomar trago y darse garrote. Otra cosa es la comida muy típica: los asados, los enterrados, el guarapo, que los tapaban con ceniza debajo del fogón y quedaban muy elegantes; yo me comí varios. Lo que se recupera por medio de la Chirimía es el compartir, el que se integren y que conozcan las letras que son de acá. (P1).

Así, los integrantes de la Chirimía, en sus encuentros, pretenden dar continuidad a la herencia recibida de sus abuelos, primero por medio de la música tradicional y, segundo, en la vivencia de otras costumbres que se derivan de la práctica central. La danza que acompaña las canciones y el

licor presente en las reuniones, además de la comida típica, son costumbres que se han afianzado en el modo de vivir de las personas de Santa Inés y, por supuesto, en los integrantes de la Chirimía. Otra costumbre que guarda estrecha relación con las manifestaciones artísticas de la Chirimía es la cuentería, pues no solo los líderes mayores cuentan historias propias del resguardo en medio de las presentaciones, también la forma de contar cómo surgen las letras de las canciones hacen parte de su tradición oral. Estas costumbres son reivindicadas entonces a partir de las prácticas e intereses comunes que comparten los integrantes de la Chirimía Los Chiracas. El participante 1 menciona en su descripción de la figura 9 que la Chirimía es un ejemplo de vivir en comunidad

Figura 9. Dibujo participante 1

> En mi dibujo puse los instrumentos que toco. Me dibujé yo y también a los compañeros, cada uno con su instrumento. Eso es. Es que si me ponía yo solo, pues cómo quedo, si la Chirimía no soy yo solo, somos todos…me faltó terminar uno pero bueno. Escribí que me gusta estar en todos los eventos porque esto es como una familia; si falta uno no estamos completos. Por eso trato de ir a lo que más se pueda, a los eventos, a los ensayos… para no quedar mal yo ni hacer quedar mal a los compañeros.

Lo anterior de un lado deja entrever los lazos que unen a la Chirimía como una comunidad. Tanto las responsabilidades individuales como las responsabilidades grupales de las que son partícipes forjan un espacio en el que se comparten intereses comunes. De otro lado, la Chirimía hace parte de la comunidad local por lo que, de manera permanente, tienen el compromiso de representarla en escenarios abiertos al público en general, pues de este modo se logra la transmisión de su legado artístico y cultural, es decir, de su cosmovisión indígena, la cual se busca fortalecer en sus raíces con el fin de afianzar la identidad indígena (Causse, 2009).

Particularidades en las prácticas artísticas de Los Chiracas

Las prácticas artísticas de la Chirimía Los Chiracas conllevan en el diario vivir de sus integrantes varias características muy importantes, con las cuales cada uno de ellos construye un entretejido de significaciones. De esta manera es que sus integrantes logran extender su mensaje desde la vereda Santa Inés hacia otros horizontes, queriendo dar a conocer su cosmovisión heredada de sus antepasados. Esta cosmovisión viene de generación en generación; ahora bien, esto no quiere decir que la cosmovisión, enseñada por las prácticas artísticas de la Chirimía, esté descontextualizada. Más adelante se explica de qué manera las prácticas de la Chirimía se ajustan a la época contemporánea, sin sucumbir ante los procesos de colonialismo.

La caracterización de las prácticas artísticas de la Chirimía necesariamente se fundamenta en la enseñanza de generación en generación. Cada uno de los integrantes en sus relatos cuenta cuánto tiempo han pertenecido a la Chirimía, además de mencionar que lo aprendido se lo deben a familiares o a personas conocidas que quisieron compartir su saber. En este punto, es preciso señalar que la enseñanza de saberes es parte de la memoria colectiva. En la opinión de Muenala y Amarú (2018), solo en comunidad se consolida la propuesta artística, puesto que ella es el fundamento en la transmisión de la memoria colectiva, lo que finalmente se convierte en una experiencia de vida como lo exponen a continuación:

> Yo aprendí a tocar por medio de Henry Pescador y Balbino Pescador, hace treinta y cinco años, y por Joaquín llegué a la Chirimía. Ellos han sido de aquí de la vereda. Desde eso aprendí a tocar y le quise enseñar a mis hijos. (P1).
>
> A mí desde chiquito me ha gustado la música, los instrumentos y por eso aprendí a tocar viendo a los abuelos. Ahora lo que mis abuelos me dejaron yo se lo estoy dejando a los hijos míos; ojalá les gustara más y fueran parte del grupo…esa es la lucha. Uno les cuenta la historia de cómo empecé, aunque si ellos van y le preguntan a otro compañero él también les va a saber contar porque todos aquí hemos vivido más o menos la misma historia. (P4).

Vale decir que la Chirimía, como comunidad de práctica, ha logrado transmitir su propuesta artística, además de convertirla en un legado de tradición oral. Así pues, las prácticas artísticas llegan a ser para los participantes toda una experiencia a la que han dedicado parte de su vida y un gran esfuerzo, tanto así que uno de los objetivos que ellos buscan es asegurar la presencia de la Chirimía en generaciones futuras. Adicionalmente, en la Chirimía se halla la concepción de

resignificar las prácticas a fin de llegar a los distintos escenarios y a las futuras generaciones con mayor fuerza.

Con respecto a la re-significación, Ramos (2013) plantea que esta parte de un carácter intersubjetivo el cual va ligado a su vez al atributo social, lugar donde la memoria colectiva se fundamenta en el encuentro comunitario y en el lenguaje allí empleado. Es decir, que el contexto social re-significa las prácticas artísticas de la Chirimía haciendo que a las mismas se les atribuya un alcance innovador. Por ejemplo, para estos participantes las prácticas siguen siendo las mismas, pero con un objetivo diferente:

> La inspiración se da dependiendo donde se vaya a ir. Hay letra que es propia de la comunidad, los monos, el guatín, los toritos. Don Valeriano era el empírico. Hay una letra dedicada al festival de la música y la danza que la compuse hace dos años inspirado en el festival, que se realiza cada dos años. También la gente le va dando a uno ideas de qué poner en las canciones. (P1).
>
> Hace años las canciones hablaban de historias de amor, venganzas, peleas…se veía mucha violencia por decirlo así. Ahora las canciones, como dice P1, se escriben con mensajes que le lleguen a la gente que va al festival; se habla del territorio, de nuestra cultura, mejor dicho. (P2).

Con el tiempo, las composiciones van cambiando de contenido; incluso los bailes con los que acompañan las presentaciones han ido evolucionando. Como se observa, el canto está presente hoy día así como en tiempos pasados; lo diferente es el contenido y el propósito con el que se hacen las presentaciones. Actualmente, las prácticas artísticas de la Chirimía convocan al encuentro comunitario en la vereda Santa Inés. Es pues en estos encuentros que se da lugar a nuevas ideas para componer canciones y tal composición no es fruto de un solo autor. Es posible afirmar que la autoría es compartida entre el compositor y la comunidad. También es posible pensar que la comunidad comparte la autoría con alguien que sirve de escritor, pues el lenguaje y la memoria son parte de la historia común.

Las prácticas artísticas en este sentido se convierten en otras construcciones sociales con las que se da pie a nuevas formas de vida. y a su vez éstas se convierten en la posibilidad de generar otras formas de sentir, de pensar, de tener distintas perspectivas incluso frente a la propia tradición vivida en comunidad. Teniendo en cuenta lo anterior, el participante citado opina sobre la incidencia de las prácticas artísticas de la Chirimía en su vida:

> A mí me nacía y me gustaba y me fui arrimando a las personas que los utilizaban; eso es algo que le nace a uno. Yo no tuve maestros. De mi familia ninguno sabe tocar. Ya después de tantos años ya no quisiera dejar el grupo. No sería igual. Tocando en este grupo he ganado *platica*, no mucha pero bueno, que más que uno se pueda rebuscar la papa. Otra cosa, si no fuera porque he estado tocando con los compañeros yo no habría ido a conocer ningún lado, como cuando fuimos a Bogotá. (P4).

El participante 4 da cuenta de varias experiencias que finalmente se han convertido en parte de su vida y, por lo mismo, se concluye que el integrante de la Chirimía debe lograr una importante conexión entre sus aspiraciones y los intereses de los otros integrantes, a fin de construir nuevas formas de ser y de pensar juntos.

En consecuencia, como construcciones sociales nuevas, las prácticas artísticas que la Chirimía propone vuelven a ser presentadas en un escenario contemporáneo. Muenala y Amarú (2018) sugiere que con las prácticas artísticas, más que representar, las comunidades vuelven a presentar su producción en el escenario de lo contemporáneo, como emergencias de modos de existir y de hacer del sujeto.

> La Chirimía es original por la constancia, la permanencia, el sentido de pertenencia, así haya o no haya presentaciones. No importa que toquemos las canciones viejas. Las cantamos igual o les cambiamos el ritmo o también les metemos otra letra… Es que con esas es que volvemos a mostrar quiénes éramos y quiénes somos ahora. Mire, en una canción está mi historia, la de la Chirimía, la de Santa Inés. Y aunque sea una canción vieja, ahora es nueva porque cualquier cosa le hacemos para actualizarla. (P3).

De manera que las prácticas tradicionales, como las de la Chirimía, hoy más que nunca son nuevos modos de existir, aunque se crea que es el modo de siempre. Llegados a este punto, la innovación no se entiende como la revelación de lo nunca antes visto, como se piensa desde la lógica de Occidente; más bien se trata de ser original, como lo menciona el participante 3, con ello queriendo manifestar que lo propio es lo nuevo para sí mismos y para otros. Para sí mismos se entiende como nuevo aquello que se retoma y se actualiza, ya sea en el contenido de las canciones, o bien, en el propósito que se quiere lograr con la presentación.

Otro rasgo característico de las prácticas artísticas es que a la vez se consideran prácticas comunitarias. Acerca de las relaciones comunitarias es factible asegurar que cada vez son menos frecuentes, una circunstancia a la que se enfrentan hoy día las comunidades indígenas dado que la

individualidad es un arma que poco a poco introduce la colonización a su cosmovisión. Es por esto que para los integrantes de la Chirimía es sumamente significativa la participación de la comunidad en sus prácticas artísticas, pues de esta manera aseguran la transmisión de la memoria colectiva y la permanencia prolongada de la etnia Embera Chamí en su territorio. De acuerdo con lo anterior, las prácticas artísticas de la Chirimía son comunitarias, pues como Ramos (2013) lo reafirma, éstas lo son en la medida que los integrantes de la comunidad se solidarizan con el logro de objetivos comunes, en este caso, del logro de los objetivos de la agrupación musical.

Nosotros siempre hemos estado ahí. (Tuvimos la oportunidad de grabar un CD en Cali, pero nos quedamos). También hemos ido a Bogotá y Medellín; toca poner el pasaje; pero los de aquí se sienten muy contentos cuando uno va por allá al igual que todos nosotros. Es como si subiéramos un escalón más. (P2). Nos sentimos muy contentos cuando hemos logrado componer nuestras letras. Eso es lo que ofrece nuestra Chirimía. (P5).

Según el anterior aporte, la solidaridad expresada por parte de los integrantes de la Chirimía se exterioriza demostrando alegría por los logros obtenidos. Cabe resaltar que dicho sentimiento de solidaridad no solo se manifiesta entre los integrantes del grupo; también se percibe como una forma de apoyo proveniente de las otras personas que conforman el resto de la comunidad local.

Así mismo, las prácticas artísticas son comunitarias porque conciernen al entorno inmediato. Tal como lo propone Ramos (2013), las prácticas artísticas integran al medio local y a los actores que se encuentran allí; además, apuntan a una reflexión ante lo social y la realidad que da cuenta de la participación directa y activa del espectador. Como se menciona a continuación, la presencia de adultos, jóvenes y niños, que observan los ensayos del grupo musical, representa una participación activa en tanto que aportan ideas, aprenden y cultivan su talento:

> Perdura en el tiempo ingresando juventud a la Chirimía. Que los niños se animen a hacer parte del grupo. Mírelos, ellos ahí nos están viendo y son los que van a continuar. Es que por la chirimía también la gente se da cuenta qué es lo de uno, lo propio, que no hay necesidad de buscar en otras modas lo que nosotros somos. (P3).

La reflexión de la Chirimía se centra en prolongar sus costumbres dándolas a conocer a otros; sin embargo, el trabajo más significativo toma lugar cuando, al tratar de mostrarse a otros, dan ejemplo a los más jóvenes de su comunidad local. Este acto es una lucha por conquistar el derecho a ser reconocidos como iguales en dignidad y a la vez como parte única y diferenciada en el abanico

de la diversidad. El participante 3 describe su dibujo (figura 10) con relación a sus prácticas y la incidencia que tienen en la relación del grupo, así como en el resto de la comunidad.

Figura 10. Dibujo Participante 3.

> En este dibujo me pinté yo tocando el carángano, montado en la tarima. Ahí encima estoy solo porque pienso que yo tengo un papel muy importante en el grupo. No quiero decir que los otros compañeros no sean importantes, por eso los dibujé a un lado y conmigo otra vez. Quiero decir es que cada uno es protagonista, pero a la vez parte de una familia que se ha formado junta desde hace años con mucha disciplina. Puse la tarima porque cuando se hace una presentación grande la gente nos viene a ver y así quedamos más altos para que nos vean. Me imagino que al frente de la tarima está toda la gente bailando y comiendo las empanadas, los envueltos y tomando guaro o chicha mientras nosotros tocamos. Es muy bueno en ese momento porque ahí somos nosotros, estamos haciendo lo que nos gusta: la chirimía tocando y los otros disfrutando; y por ahí derecho le enseñamos a los jóvenes y niños eso que nos gusta… A ellos nos les gusta mucho ahora, pero cuando sean grandes se van a dar de cuenta de la importancia y van a seguir con esto, así como nosotros hemos hecho hasta ahora. Ese es el consuelo que le queda a uno.

Como se observa en la Figura 10, el integrante de la Chirimía, aunque es un individuo encargado de un instrumento, es también parte de una comunidad de práctica, que sin la ayuda de sus compañeros no podrían llegar a ser grupo musical, pues como lo expresa el participante 3, todos son protagonistas. De igual manera, en su descripción da a entender que la Chirimía es también parte de una comunidad un poco más grande. Se refiere a la comunidad veredal en la que inciden positivamente con sus prácticas artísticas, todo en función de perpetuar sus costumbres más arraigadas. Menciona, además, que la disciplina es la base de la formación para llegar a ser una agrupación sólida que perdura en el tiempo.

Es importante resaltar que para llegar a la disciplina, los integrantes primero requieren ser miembros permanentes y contar con una participación asidua, pues como Vásquez (2011) sostiene, la participación activa es el fundamento que complementa a la práctica común de una comunidad de práctica.

Entre la colonialidad y la decolonialidad en la Chirimía Los Chiracas

La cosmovisión de algunos grupos étnicos difiere del razonamiento occidental debido a sus costumbres y creencias particulares. En este orden de ideas, tanto los integrantes de la Chirimía como los indígenas Embera Chamí se oponen a ciertas lógicas que operan sobre el pensar, sentir y actuar imperante en Occidente. De ahí que son varios los procesos a los que la Chirimía resiste por medio de sus prácticas artísticas. En vista de la oposición que manifiestan los integrantes de la Chirimía, se puede leer desde los conceptos decoloniales, como una suerte de separación "del eurocentrismo en tanto esfera del conocimiento a partir de la cual es posible controlar la economía, la autoridad" (Mignolo, 2009, p. 257) e ideología, desde donde se quieren implantar estilos de vida homogéneos. Es decir, buscan conservar muchas de sus tradiciones originarias.

Control desde la autoridad de gobierno y la gestión de recursos económicos

A propósito de economía, uno de los conflictos que enfrenta la Chirimía es el poco respaldo económico en todas sus actividades, ya que, como se declara en el siguiente aparte, los recursos económicos son condicionados por el mismo resguardo:

> Hemos sido reconocidos gracias al resguardo. El resguardo apoya a veces cuando vamos a hacer una presentación a algún lugar; de resto, no. De todas formas, por nuestros propios medios, no esperamos apoyo del gobierno. (P2).
>
> Cuando necesitamos plata para alguna salida, viáticos… recogemos entre nosotros o otras veces pedimos colaboración a la comunidad. (P5).
>
> En julio del año pasado no pudimos ir a Quinchía; nada más allí; todo porque no conseguimos viáticos. (P5).

Cabe anotar que es el gobierno quien envía ayudas económicas al resguardo, las cuales son administradas por los representantes del mismo. Ellos, entre otras actividades, disponen los recursos económicos según la importancia dada a las prioridades. Así las cosas, los integrantes de la Chirimía procuran resistir a la opresión económica; aunque no lo logran en su totalidad, sí es posible afirmar que resisten de cierto modo a la idea de suspender sus actividades por la falta de

recursos económicos. De este modo es perceptible una dinámica de poder y autoridad que opera bajo la lógica de intereses particulares, que, no obstante, intenta resolver desde el apoyo en la comunidad, lo que muestra que son una comunidad que tiene la capacidad de cooperar para llevar a cabo causas comunes, aunque sin dejar de anotar que sus condiciones económicas les generan limitaciones.

Como se menciona anteriormente, la autoridad de gobierno, de la cual gozan los representantes del resguardo, les otorga pleno dominio sobre la toma de decisiones concernientes a varios aspectos, tales como mejoramiento de vivienda y de vías, prácticas agropecuarias, desarrollo cultural, entre otros. Al respecto, los integrantes de la Chirimía sostienen que el apoyo económico brindado a sus prácticas artísticas no es el esperado por ellos, pues, en comparación con los años que lleva la agrupación, ha sido poca la ayuda viéndose limitada por la forma de control ejercida desde la autoridad. Los próximos comentarios dan razón de lo dicho anteriormente:

> Hace tres años se gestionó con el resguardo lo de los pasajes, pero el gobernador dijo que no había presupuesto; y como ya somos tan pocas chirimías a esto ya no le prestan atención. (P1).
>
> Tuve contacto con el gobernador de hace cinco años. El señor muy formal, pero no aceptó la petición de unos instrumentos que porque había un proyecto de artesanías al que él pertenece. (P3).

A esto se le suma que la autoridad de los líderes de las veredas no es legítimamente reconocida por los representantes del resguardo, hecho que empeora el control ejercido desde la autoridad, pues mientras la elección de los representantes se valida en un proceso democrático, la elección de otros líderes comprometidos se da por el reconocimiento que confieren las comunidades, gracias al sentido de pertenencia con las mismas. Con respecto a lo anterior, un miembro de la Chirimía argumenta:

> Qué se gana uno con que hay un gobernador y unos cabildantes, que los elegimos pero que luego no hacen nada… En cambio hay otros que no se lanzan pero sí tienen voluntad; insisten mucho en gestionar para las veredas, pero qué pasa, muchas veces les cierran las puertas porque no fueron elegidos por voto.

Es así como por medio de las prácticas artísticas la Chirimía ha logrado configurar otras formas de liderazgo que puedan ser reconocidas en su legitimidad, no desde un proceso democrático que se ha venido realizando tradicionalmente hace décadas, sino por la confianza que la comunidad local deposita en ella. Esto es a lo que Mignolo (2009) se refiere al explicar que “la opción

decolonial se orienta hacia la pluriversalidad como proyecto universal" (p. 269). Es decir que las "otras formas" de autoridad son válidas porque se legitiman en un consenso de solidaridad entre los miembros de una comunidad. La pluriversalidad de autoridad permitiría así que tanto el proyecto de la Chirimía, como otros proyectos del resguardo, se desarrollen en conjunto como proyecto comunitario de los Embera Chamí.

A partir de sus declaraciones la Chirimía concluye que las relaciones de poder son manejadas de acuerdo con el beneficio de quienes están a cargo. Es evidente entonces que por encima de las prácticas artísticas de la Chirimía se encuentran priorizados otros proyectos del resguardo, no porque estos influyan en gran medida al desarrollo económico sino por el interés particular de quienes gobiernan. En otras palabras, en el resguardo se percibe una tensión entre las prácticas tradicionales comunitarias de cooperación y otras formas que han venido emergiendo, desde intereses particulares que fracturan los lazos colectivos y los proyectos comunes. Por consiguiente, así como en el tema de recursos económicos, los integrantes de la Chirimía insisten en continuar sus prácticas, empleando estrategias que no impliquen el contacto con los representantes del resguardo, como recaudando dinero al interior de su propia comunidad.

> Cuando llegan las fiestas decembrinas es que aprovechamos aquí en la comunidad para recoger plata para varias cosas. (P5).

Así lo demuestra el participante 5 con su aporte, al mencionar que toman ventaja de festividades en las que participa toda la comunidad, para pedir su colaboración económica.

Resistencia enunciativa y las prácticas artísticas como pedagogías de re-existencia

De acuerdo con Miranda (2013) el giro decolonial "hace referencia […] a un cambio de lugar de enunciación, a un hablar desde otro lugar" (p. 95). Dicho de otro modo y desde el contexto de la Chirimía, el discurso adoptado para hacer resistencia a las formas impuestas de pensamiento que nacen desde sus experiencias y no desde la apropiación de otros discursos. Así que desde la experiencia cotidiana se resisten en alguna medida a la dominación de pensamiento y conocimiento tal como se menciona a continuación:

> Entonces, lo que estamos haciendo hoy es como para que ellos vean de qué es bueno, qué nos gusta, qué no nos gusta, que estén, que se metan en el tema, porque es que si no, les meten las ideas nuevas

> de que nosotros, como somos memes ignorantes, tenemos que dejar lo que ellos digan. Por eso es bueno que los niños y muchachos nos vean y aprendan para que defiendan más adelante. (P4).

Cuando el participante 4 dice *tenemos que dejar lo que ellos digan* hace alusión a las personas que de algún modo representan procesos de liderazgo fuera de su resguardo, como lo son representantes del concejo, funcionarios de la alcaldía e incluso evangelizadores de la iglesia católica.

Aunque en el resguardo hay pocos que pueden hacer estudios en la Universidad de Occidente, el conocimiento sobre su cultura emerge y se propaga por medio de sus prácticas artísticas. La Chirimía no requiere de ideas eurocéntricas para reflexionar sobre sí mismos; es decir, que su producción epistémica proviene de la interacción en comunidad. Por lo tanto, el acto de enseñar a otras personas sus saberes es un acto de descolonización o en palabras de Mignolo (2009) "para la opción decolonial el problema es la descolonización del saber y del ser" (p. 254). Así las cosas, en la Chirimía se descoloniza el ser y el saber por medio de las pedagogías de la re-existencia, que para el caso vienen a ser las prácticas artísticas de la agrupación musical.

Como se hizo alusión anteriormente, las prácticas de la Chirimía que resisten desde la transmisión de costumbres y otros saberes pueden ser consideradas como pedagogías de re-existencia. Albán (2013) refiere que la pedagogía de la re-existencia son los mecanismos compuestos por las comunidades para innovar la cotidianidad y de esta manera "descentrar las lógicas establecidas" (p. 204). Por un lado, los *mecanismos compuestos* que menciona Albán (2013) se refieren en este caso a las estrategias que usan los integrantes de la Chirimía, para lograr su objetivo de visibilizar y validar las prácticas y características culturales propias. Por otro lado, la *innovación de la cotidianidad* atañe a la forma en la que se visibilizan y validan dichas características. Por último, las *lógicas establecidas* logran descentrarse en tanto que las propias características culturales reconfiguran la existencia de los integrantes de la Chirimía y sus prácticas, con las que se ponen de manifiesto otros modos de pensar y actuar. Estos otros modos se reflejan en los siguientes comentarios:

> Después de haber ensayado unas canciones, estando ya en el entablado y después de haber ensayado lo que se lleva, se cambia por otros temas y así. Tocamos lo que la gente pida, no nos quedamos solamente con lo que se ensayó. También, qué pereza, todo como tan calculado. Antes teníamos a Don Alonso que improvisaba… uy y nosotros le seguíamos con el ritmo. (P1).

> No nos gusta imitar el uniforme de otros grupos. El de nosotros lo diseñamos. Nos gusta que sea con camisas de colores fuertes y no parecernos a nadies; por eso tenemos varios uniformes. Es que por qué tenemos que vernos como los cantantes de televisión; no, así somos en la chirimía. (P3).

Así como en el uniforme, la manera de presentarse en un escenario no tiene que seguir un patrón de conductas. Más que canciones, en un escenario la Chirimía muestra a los espectadores otra forma de interactuar entre sí. Los espectadores en este sentido no acuden solo a escuchar o a bailar, también aprenden y encuentran lógicas de convivencia con el otro y con la naturaleza, aspecto importante que los diferencia de otras comunidades porque la integración con los otros y la solidaridad con la naturaleza son maneras de establecer lazos estrechos; es decir, el hombre es parte de naturaleza y la naturaleza a su vez es la madre tierra.

Estas características emergentes del existir se traducen en pedagogías de re-existencia y se relacionan con el arte, considerando que por medio de este último la contemporaneidad se expresa develando variedad de realidades en diversos escenarios "De esta manera lo expresa el participante 1 en su contribución:

> Creo que los cuatro elementos son un Dios. Sin ellos no podríamos vivir y de ahí es que salen las canciones muchas veces. La naturaleza siempre inspira sacar cosas nuevas y por eso la Pacha Mama la cuidamos. Por ahí escuché que el resguardo está pensando en un proyecto de medioambiente. Muy bueno, porque esto nos enseña a cuidar y ver diferente la naturaleza. Eso sí, no se puede olvidar lo que los antiguos practicaban, lo de manejar el agua, el cestillal nosotros mismos… (P1).

De acuerdo con lo anterior, vale la pena resaltar que las prácticas artísticas de la Chirimía se posicionan desde una forma de arte decolonial, por cuanto éste se relaciona directamente con la Pacha Mama y con los rasgos de comunidad, construidos entre sus integrantes a lo largo de tantos años en los que se han esforzado por continuar su propia expresión cultural y por encontrar formas de hacerla visible. En el oficio de la Chirimía, sus integrantes encuentran allí mismo un modo de existir, el cual extienden a quienes viven el estilo de vida occidental. Para el siguiente integrante de la Chirimía, las prácticas artísticas son expresión de su esencia propia:

Figura 11. Dibujo del participante 3.

> Este soy yo, ahí tengo mi flauta y mi ropa muy sencilla. La música que sale de la flauta es como una esencia, es lo que yo llevo adentro y sale de mí, sale hacia otras personas. Es como si las notas tocaran a quienes escuchan. No puse tarima, ¿por qué? Piense quién o de dónde se saca la tarima. No es algo de nosotros, es prestado y esas son cosas que nos empiezan a restar lo que somos. Se usa, si se puede, tocar entre la gente, sentado en una butaca, ya si toca, toca. Detrás de una tarima entonces está el que la prestó, está el dueño…entonces hay que pagar o hacer favores políticos, o hay que pedir permisos para que luego digan que no…Traté de dibujarme lo más libre posible, lo único alrededor: mi ropa y mi melodía.

Notoriamente este integrante de la Chirimía configura su existencia a partir de la independencia de pensamiento e independencia material. Menciona que desea estar libre de toda dependencia para así relacionarse a partir de su interés y no por su necesidad. Sin embargo, el *estar libre* hace que la Chirimía carezca aún más de ayudas económicas y reconocimientos, entre otros. Adicionalmente, se observa que el participante 3 en su aporte anterior incluye las tres formas de resistencia que la Chirimía propone: resistencia desde lo económico, pues buscan diferentes estrategias para recaudar dinero en conjunto con la comunidad; resistencia a la autoridad de gobierno, ya que como líderes de su comunidad su representación es legítima y resistencia enunciativa, porque como constructores de su propia comunidad manifiestan sus características culturales por medio de la expresión artística, costumbre que han recibido de sus antepasados y que los definen como indígenas del resguardo La Montaña.

Los Chicaracas, como comunidad de práctica: transmisores de sus costumbres en un escenario decolonial

La Chirimía Los Chiracas como comunidad de práctica se caracteriza, en primera medida, por los elementos funcionales que allí se perciben tales como la interpretación de música tradicional y presentaciones locales y abiertas a todo tipo de público; actividades con las cuales quieren fortalecer su identidad indígena, además de transmitir su legado artístico y cultural. Así mismo, como comunidad, la Chirimía refuerza los vínculos fraternales entre unos y otros identificando las necesidades que surgen y las respectivas soluciones para dar continuidad a sus prácticas artísticas. Dichas prácticas artísticas configuran procesos comunitarios por los cuales se reivindican costumbres, como reunirse a ensayar sus presentaciones, integrar a las personas de la comunidad, por medio de alguna actividad en la que interpretan sus canciones, y recolectar dinero para un fondo común y organizar mingas para equipos de trabajo al son de su música.

Las prácticas artísticas de la Chirimía se caracterizan por ser transmitidas de una generación a otra, de ahí que el transcurrir del tiempo obliga a una re-significación de las prácticas desde dos puntos de vista: mientras que por un lado se resignifican gracias a la introducción de nuevas letras o estilos rítmicos, por otro la resignificación toma lugar de acuerdo con el sentido que se le atribuye y al propósito con el que las prácticas se presentan en los distintos escenarios. Es por esta razón que las prácticas se convierten en otras construcciones sociales, permitiendo en quienes las vivencian apreciar en ellas todo una cosmovisión que ha estado siempre presente. De este modo, estas construcciones sociales vuelven a presentar la producción de la Chirimía en un escenario contemporáneo. Dado que estas prácticas las realizan un grupo de personas comprometidas, las mismas son llamadas prácticas comunitarias; es decir, que son comunitarias porque integran al medio local. Conforme a lo anterior, las prácticas artísticas re-significadoras de construcciones sociales se consideran también prácticas decoloniales.

Con dichas prácticas artísticas decoloniales, la Chirimía Los Chiracas propone formas de resistencia frente a modos de colonialismo presentes, tanto en su agrupación musical como en su comunidad local. Los integrantes de la Chirimía esencialmente resisten a procesos relacionados con la manera en que se le da manejo a los recursos económicos que recibe el resguardo La Montaña, pues las ayudas, en su opinión, no se aprovechan teniendo en cuenta el grado de importancia de las prioridades, sino que se invierten en proyectos beneficiando intereses particulares, olvidando por demás financiar las prácticas artísticas y culturales que ofrece, por ejemplo, la Chirimía Los Chiracas.

Así mismo, la Chirimía difiere de la forma como se ejerce la autoridad por parte de las personas que gobiernan el resguardo, ya que, como se menciona anteriormente, no dan uso apropiado a los recursos económicos. Aunque los representantes del resguardo son elegidos por voto popular, muchas veces no representan a sus comunidades; por el contrario, otros líderes (como los integrantes de la Chirimía) elegidos por la confianza que les confiere la comunidad ejercen otra forma de autoridad, la cual debe ser reconocida legítimamente, dando paso así a diversas formas de ejercer el poder.

Por último, la Chirimía se opone a la colonización de pensamiento. Según los integrantes de la Chirimía, la comprensión sobre su cultura surge y se da a conocer por medio de sus prácticas artísticas. Durante el desarrollo del ejercicio investigativo se evidencia de manera relevante el hecho de que la Chirimía, como parte de una comunidad indígena, resista a la misma organización y administración de quienes dirigen su propio resguardo. Es así como la Chirimía pasa a ser un representante, no solo de sus intereses, sino de la voz de una comunidad en busca de prolongar la existencia de la etnia Embera Chamí en Riosucio.

En conclusión, las expresiones artísticas configuran a la agrupación Chirimía Los Chiracas como una comunidad de práctica, la cual se ubica al interior de una comunidad local en donde se presentan rasgos de colonialidad. Dichas prácticas artísticas se convierten en la forma de resistencia frente a la opresión económica puesto que constantemente están en la búsqueda de alternativas para recaudar dinero y así financiar su actividad; resistencia a la única forma de elegir a los representantes del resguardo, ya que han logrado ser reconocidos como líderes de su comunidad gracias a su sentido de pertenencia por la misma. En última instancia, la Chirimía ejerce resistencia desde otro lugar de enunciación, porque como líderes de la comunidad local visibilizan en otros escenarios sus características culturales propias, haciendo uso de una costumbre tradicional como lo es la expresión artística. Por lo anterior, las prácticas artísticas constituyen procesos decoloniales tanto en la Chirimía como en la comunidad local.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones mencionadas, es importante que la Chirimía persista en la conformación y permanencia de un fondo común de recursos económicos propios, para que de esta manera les sea posible continuar en la labor de dar a conocer sus prácticas artísticas. Es significativo mencionar que como comunidad de práctica necesitan involucrar de manera activa a

los jóvenes y niños, por lo que es relevante propiciar encuentros sistemáticos en los que ellos aprendan a tocar el instrumento de su interés o a componer canciones. De ahí que es fundamental para la Chirimía alimentar y conservar sus prácticas artísticas al interior de su comunidad, participando por ejemplo en actos comunitarios relacionados con la escuela de básica primaria o actividades propuestas por la junta de acción comunal, pues en la medida que logren involucrar a la comunidad por completo es que podrán visibilizar con mayor facilidad toda su propuesta artística. Hay que mencionar además que el proceso de visibilización de las prácticas debe llevarse a otras instancias como lo son las redes sociales.

También es importante señalar que las costumbres en la vereda Santa Inés no se encuentran reivindicadas en su totalidad, por lo cual valdría la pena que recuperaran el equipo de danzas que acompañaba con sus coreografías a la Chirimía hace unos años atrás. La combinación de estas dos prácticas hace que la propuesta artística sea mucho más interesante.

De otro modo, desde esta investigación se pudieron identificar nuevas rutas investigativas que serían oportunas en investigaciones posteriores. Como se mencionó previamente, la participación activa de niños y jóvenes en la Chirimía es necesaria para propiciar la continuidad de las prácticas artísticas. Es por ello que surge la inquietud de abordarlas desde la perspectiva de personas que hacen parte de otra generación a la que pertenecen su fundador y otros integrantes con larga trayectoria. Desde la experiencia de integrantes más jóvenes podrían surgir otras intencionalidades y otros medios para visibilizar las prácticas de la Chirimía.

Por otro lado emerge la necesidad de investigar sobre las prácticas que se llevan a cabo en la escuela de saberes, ubicada en el resguardo San Lorenzo. Los saberes allí compartidos giran en torno a la bisutería, cestería, partería, medicina tradicional, cultivos tradicionales, entre otros.

Valdría la pena indagar quiénes asisten, cómo están organizados y sobre la manera de socializar el conocimiento a fin de hallar la influencia de todo ello en el entorno comunitario.

Referencias

Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir, 1*, 443-468.

Appelbaum, N. (2007). *Dos plazas y una nación*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida en el análisis social.* Barcelona, España: Bellaterra.

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Causse Cathcart, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC, 3*, 12-21.

Jaramillo, O. (2018). *Prácticas artísticas y modos de subjetivación en experiencias de la música y la danza en la ciudad de Pereira*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales.

Jaramillo, O., Cañón, A., & Ríos, A. (2019) Significados que dinamizan la construcción de las identificaciones culturales en un grupo de jóvenes de la vereda La Chocola, del municipio de Salamina. En Redondo, I. & Jaramillo, O. (2019). *Comprensiones de lo social en clave del Desarrollo humano Vol. 2*. Pereira: Universidad Libre Seccional Pereira.

Jaramillo, O., López, L., Rivera, M. & López, P. (2019). Convergencias y divergencias sobre paisaje cultural cafetero: el caso de la vereda Virobal, del municipio de Aguadas (Caldas). En Redondo, I. & Jaramillo, O. (2019). *Comprensiones de lo social en clave del Desarrollo humano Vol. 2*. Pereira: Universidad Libre Seccional Pereira.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado-Torres, N. (2007a). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Maldonado-Torres, N. (2007b). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, 26, 187-195.

Mignolo, W. D. (2013a). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de filosofía*, *74*(2), 7-23.

Mignolo, W. (2013b). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial.* (2a. ed.). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Miranda, C. (2013). Hablar desde los márgenes. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114291/Miranda%20Camilo_2013.pdf;sequence=1

Muenala, J., & Amarú, T. (2018). *Prácticas artísticas kichwas contemporáneas. Los Humazapas, revalorización cultural y fortalecimiento identitario en la juventud kichwa Otavalo* (Tesis de Maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Ramos, D. (2013). ¿Qué son las prácticas artísticas comunitarias?" Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Pensamiento palabra y obra*, *9*, 118-133. doi: 10.17227/2011804X.9PPO116.133

Seidmann, S., & Di Iorio, J., & Azzollini, S., & Rigueiral, G. (2014). El uso de las técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones*, *XXI*, 177-185.

Tascón, O. (2013). *Proteger la madre tierra de la minería.* (Tesis de grado). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia, Medellín.

Uribe, J. (1964). La población indígena de Colombia en el momento de la conquista y sus transformaciones posteriores: primera parte. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, *2*, 239-293.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, *47*(1), 51-68.

EL CAMINO DE LA ESPIRAL: UNA APUESTA DE DECOLONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA, EN LA ZONA RURAL DE POPAYÁN

Wilman Antonio Rodríguez C.

Anyela Viviana Muñoz Silva

Isabel Redondo Ramírez

Presentación de la propuesta

El proceso de colonización es una constante que muta con el paso del tiempo con el objeto de arraigarse en el pensamiento de los pueblos y así lograr despojarnos de toda autonomía. El avance inclemente se debe a intereses económicos, debido a que, al apoderarse de la economía de los pueblos, se van delimitando todas las lógicas de organización y de vida de estos.

Sin embargo, es vital resaltar que, pese a la violencia ejercida en contra de los pueblos latinoamericanos, estos continúan en movimiento, resistiendo y proponiendo prácticas diarias de resistencia. Ejemplo de ello son: las comunidades indígenas del Cauca con su proyecto educativo; las comunidades negras de la Costa Pacífica de Guapi, que están luchando por conservar los saberes medicinales de sus ancestros; los campesinos en la defensa de la semilla; los distintos colectivos y grupos comunitarios rurales y urbanos que apuestan por la soberanía alimentaria, entre otros. Se podrían enumerar cientos de comunidades que, en toda Latinoamérica, construyen poder popular y que, debido a esa determinación aguerrida, han limitado el avance del capitalismo rampante, que hoy no solo se toma los territorios para el extractivismo, sino que también llega a las escuelas a través de políticas públicas, en busca de limitar el pensamiento crítico de las comunidades.

No es casual el traer a nuestros territorios modelos pedagógicos de corte empresarial, diseñados por competencias, que, en lugar de formar sujetos críticos, se limitan sencillamente a capacitar a los estudiantes en determinado saber, con el fin de que nuestros niños, niñas y jóvenes se limiten a la repetición de contenidos, y no al análisis y discusión de estos para determinar qué tan necesarios o no son estos conocimientos para lo que quieren ser como sujetos.

En este sentido, es vital que en el campo de lo educativo sus actores sean conscientes del panorama actual en el que se encuentran, a la vez que se involucren en los procesos de resistencia que vienen adelantando las comunidades en sus territorios, y, de no existir un proceso, convertirse en provocadores de espacios de reflexión de la realidad que atañe, para que de manera colectiva se construyan caminos.

De allí que esta investigación cobre tanto valor, puesto que es el resultado de una apuesta colectiva de praxis pedagógica, en la que el diálogo de saberes, el trabajo conjunto y el fortalecimiento de la autonomía son pilares fundamentales para la reflexión crítica, la elaboración del camino pedagógico y la apuesta por la transformación.

En este sentido, la elaboración de este ejercicio de investigación se convierte en una posibilidad para que todos los niños, niñas, jóvenes, padres de familia, abuelos, docentes y comunidad en general, de la vereda Santa Rosa, sean un referente de resistencia para otras apuestas de educación popular, y en un hilo más del gran tejido de resistencia que se viene tejiendo en todo Latinoamérica; porque “es preciso reinventar el mundo, la educación es indispensable en esa reinvención” (Freire, 1993, p. 44).

Descripción del área problémica

El camino de la espiral: decolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa, de la zona rural de Popayán, surge ante la necesidad de visibilizar aquellas prácticas educativas que, desde la escuela, están generando procesos de resistencia ante las políticas hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional, como lo son los estándares básicos en competencias, derechos básicos de aprendizaje (DBA) y mallas curriculares, entre otros. Teniendo en cuenta que se está inmerso en un mundo en constante cambio, se exige a la sociedad reevaluar y pensar las formas en que se inserta en ella, o las formas en que resiste estos cambios.

Los cambios a nivel tecnológico, de las comunicaciones y hasta las innovaciones, producen transformaciones económicas, sociales y culturales que contribuyen, a su vez, a que emerjan

nuevas formas de organización y luchas como respuesta al avance del modelo neoliberal. De ahí la necesidad de generar procesos de resistencia, como un acto político para identificar las posibilidades que tienen los grupos subordinados frente a los escenarios y acciones represivas al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, el hablar de resistencias, implica primero mencionar las teorías de la reproducción. Al respecto, Karl Marx (citado por Giroux, 1985) refirió:

> Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado, el capitalista; por el otro, el trabajador asalariado. (p. 1)

Giroux manifiesta que muchos educadores radicales han dado gran valor al concepto de Marx, para desarrollar un pensamiento crítico acerca de los procesos de enseñanza, afirmando, de esta manera, que la escuela se ha convertido en un lugar para "la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo" (1985, p. 2). Es indiscutible que la enseñanza tiene unas intenciones políticas y un vínculo con la sociedad dominante. Giroux también expresa que han sido los educadores radicales quienes "despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista" (1985, p. 3).

Es importante resaltar que todos los poderes de ayer, y los establecidos actualmente, han encontrado en la educación una forma de implantar estrategias que limiten la organización, movilización y pensamiento crítico de los educandos y los educadores, con el fin de limitar el poder de lo colectivo y establecer más fácilmente el avance homogenizante, pertinente para los intereses del modelo neoliberal.

Por esta razón, la escuela y todos los actores de esta: niños, niñas, jóvenes, abuelos, padres de familia, maestros, líderes comunitarios, etc., deben ser gestores de una pedagogía crítica y liberadora que propicie la resistencia y permita materializar formas de re-existencia en los territorios.

De ahí que se deben desarrollar procesos de resistencia frente a las diversas formas en que el capitalismo se reproduce, particularmente al interior de las instituciones educativas. Es así como Giroux (1985), teórico de la resistencia, afirma que:

> Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no se rigen tan solo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista. (p. 5)

Aunque concepto de resistencia es nuevo en la teoría de la educación, Giroux expresa que "una de las contribuciones más importantes que han surgido de los estudios sobre la resistencia es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados" (1985, p. 40).

Estas nuevas formas de lucha o resistencia también configuran nuevos sujetos sociales que convierten "sus espacios de resistencia en alternativas al sistema dominante, por dos motivos: los convierte en espacios simultáneos de sobrevivencia y de acción socio-política, y al hacerlo construyen en esos espacios relaciones sociales no capitalistas" (Zibechi, 2008, pp. 207-208).

Otro aspecto importante sobre las teorías de la resistencia está relacionado con la importancia de cultura y, particularmente la producción cultural. "En el concepto de producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento, de las experiencias de grupos oprimidos" (Giroux, 1985, p. 41).

La apuesta de análisis de este trabajo, más que una propuesta, es el resultado del trabajo colectivo de los actores protagonistas de la Institución Educativa Santa Rosa, a partir de su empoderamiento para lograr una transformación en las prácticas pedagógicas y de vida en este territorio; porque la escuela no puede ser ajena a los procesos sociales, y porque desde la escuela, como nuevo espacio de lucha, también es posible hacer resistencia.

En la actualidad, como refiriera Joao Pedro Stédile, coordinador del Movimiento sin Tierra, de Brasil, durante el Foro Social Mundial celebrado en Porto Alegre, en enero de 2005 (citado por Zibechi, 2008): "La cuestión de poder no se resuelve tomando el Palacio de Gobierno, que es lo más fácil y se ha hecho muchas veces, sino creando nuevas relaciones sociales" (p. 201). En esta afirmación se ratifica que los escenarios de lucha deben cambiar y que esta nueva construcción de

disputa del poder empieza por el cambio en las relaciones sociales. Es allí donde se empieza a gestar resistencia y la escuela también es un escenario de disputa de poder en la que se deben establecer nuevas relaciones, diferentes por supuesto de las hegemónicas; es decir, estas relaciones deben ser horizontales y solidarias. La potencia para hacer resistencia radica en fortalecer las relaciones de carácter comunitario y recíproco.

En síntesis, se puede decir que, hablar de resistencia en las instituciones educativas, implica como diría Giroux (1985):

> Rechazar las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela (…) de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. Asimismo, él refiere que, dentro del concepto de resistencia, los oprimidos dejan de ser vistos como seres simplemente pasivos frente a la dominación (…) el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia (…) Por último (…) se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical. (p. 49)

Será lo mencionado hasta el momento la razón por la cual "nuevos movimientos están tomando en sus manos la educación de sus miembros" (Zibechi, 2013, párr. 1), porque encontraron en la educación un pilar para fortalecer su proyecto de resistencia y re-existencia en los territorios inspirados en pedagogías críticas. Es aquí donde este postulado fortalece la intencionalidad de esta investigación que consiste en mostrar cómo la escuela con sus prácticas diarias también provoca mecanismos de resistencia.

Por último, no hay que olvidar que la noción de resistencia "debe convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva" (Giroux, 1985, p. 51). Asimismo, se debe tener presente que en las teorías de la resistencia, según Giroux (1985), el conocimiento en la clase trabajadora se rige bajo los principios de solidaridad y compartir; mientras que, en la cultura de la clase media, este se funda en la competencia individual y es un distintivo de ascenso social. Lo más importante es que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje se busque una vida mejor y digna para todos.

Lo dicho hasta el momento, para referir el desarrollo de dos categorías que permitirán comprender los procesos de resistencia que se vienen generando en la Institución Educativa Santa

Rosa de la ciudad de Popayán: decolonización y prácticas. Al hablar de decolonización, puede entenderse como una herramienta de análisis de la teoría y política de América del Sur, de sus instituciones y estructuras de poder. Para lograr este propósito Walsh (2008) manifiesta que es necesario analizar la colonialidad del poder, la cual se define en cuatro ejes o áreas: el primero, la colonialidad del poder (sistema de clasificación social basado en la raza y el sexo); el segundo, la colonialidad del saber (posicionamiento del eurocéntrico como única fuente de conocimiento); el tercero, la colonialidad del ser (inferiorización y deshumanización del ser desde la racionalidad formal); y, el cuarto, la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida (negación de la relación milenaria entre la naturaleza y el individuo).

Es así como a través de narraciones, canciones, frases, reflexiones, dibujos, murales etc., la comunidad educativa de Santa Rosa materializa su apuesta colectiva de transformación en contra de la educación homogenizante y visibiliza la ruta en la cual debe transitar la educación, cuestionando: ¿qué se conoce desde la escuela? ¿para qué se conoce? ¿a favor de qué y de quién se conoce? En consecuencia, esta propuesta propicia la reflexión referente al papel transformador de la escuela para la organización y vida de toda la vereda en la que la Institución Educativa se encuentra inmersa, ya que en el análisis colectivo que se propicia a través de los talleres provocadores, actividades con sentido, entre otras, se van entretejiendo las realidades en las que viven los chicos por fuera de la Institución, y que explican una realidad social y política a la cual la escuela no puede ser ajena. Y es a partir de esta reflexión que los actores de la comunidad educativa van definiendo acciones y dinámicas que limiten los impactos de esa realidad social en la que se encuentran y que requiere ser transformada.

En consecuencia, se puede afirmar que la decolonialidad asume y representa aquella posición crítica y de resistencia frente al fenómeno de colonialidad; de ahí que, según Mignolo (citado por Díaz, 2010) permita “cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social, epistémico y subjetivo/personal” (p. 4). Él también propone reconocer otros caminos para desarrollar el pensamiento y las prácticas, por lo cual convoca a revindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y otros, de quienes históricamente han sido colonizados.

Es así como surge la necesidad de tener una mirada reflexiva sobre las prácticas y significados que se dan al interior de las escuelas. Nace de esta manera la categoría “prácticas educativas” como

unidad de significado y análisis en este proceso. Recordemos que la educación es uno de los dispositivos o mecanismos predilectos para la reproducción de ideologías. Por eso, esta institución no debe seguir legitimando una única forma de ver el mundo, la cual se ha impuesto históricamente desde el eurocentrismo.

Por estas razones, este trabajo permitió visibilizar otras historias de la educación y la pedagogía, perfiladas (en palabras de Díaz) "a recobrar las voces, experiencias y saberes formativos de los sujetos marginalizados por los enfoques dominantes que estructuran y validan una historia objetivista y eurocéntrica" (2010, p. 9).

Se hace urgente encaminar y registrar procesos que, desde acciones colectivas, trasciendan lo establecido por las políticas educativas impuestas, y conecten a los sujetos con los saberes y significados comunitarios.

A propósito, Díaz (2010) exalta la necesidad de reconocer una pedagogía en clave decolonial, por lo cual manifiesta que las prácticas educativas deben reposicionarse desde la emancipación. Es así como refiere dos ideas: la primera consiste en crear espacios formativos para la transformación crítica de la realidad social; y la segunda está relacionada con aquellas prácticas educativas que generen conciencia histórica y otras epistemologías desde los sujetos y sus realidades. Sin olvidar que toda práctica educativa es inherente a la dimensión política, tal cual lo expresó Freire (citado por Díaz, 2010): "toda práctica educativa debe ser eminentemente ética y política" (p. 10). Desde esta perspectiva, toda práctica educativa es entonces una forma de poder, una fuerza que actúa a favor o no de la continuidad de la represión o de la emancipación.

Es importante reconocer aquellas prácticas de resistencia que se vienen gestando desde algunas instituciones educativas en el departamento del Cauca. De esta manera, se logra tomar distancia de aquella tradición occidental y de opresión colonial/ capitalista de considerar útil y visible aquellos saberes impuestos desde políticas educativas, que ignoran las necesidades e intereses locales.

Surge entonces, desde un pensamiento crítico, la necesidad de desarrollar procesos en los cuales se visibilicen los saberes propios de los diversos actores de las comunidades educativas, considerándolos como reales e históricos. De esta manera se busca demostrar que sí es posible desarrollar acciones decoloniales, lo que se traduce en la pregunta central de esta propuesta como lo es: ¿Qué sentidos y significados tienen las prácticas educativas, desde una perspectiva

decolonial, que se vienen desarrollando en la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca)?

Discusión Teórica

En este apartado se presentan los referentes teóricos que fundamentan este proceso investigativo, los cuales se determinaron a partir de dos categorías: decolonización y prácticas educativas, articulándose así para analizar e interpretar las dinámicas y procesos de resistencia que se adelantan en la Institución Educativa Santa Rosa, de la zona rural de la ciudad de Popayán.

Lo anterior posibilita una mayor comprensión sobre cómo diversos actores educativos, como estudiantes, maestros y educadores, pueden situarse en un contexto histórico-social para mejorar sus condiciones de existencia.

Decolonialidad

Para Santos (2011) el pensamiento eurocéntrico no reconoce el pensamiento de los pueblos latinoamericanos. Las condiciones epistemológicas eurocéntricas destruyeron y destruyen los saberes propios de los pueblos desde el colonialismo europeo, generando lo que él denomina "epistemicidio". El fin del colonialismo no significó el fin del colonialismo de las mentalidades y subjetividades en la cultura y en la epistemología; por el contrario, se reprodujo de modo endógeno.

Por lo tanto, cuando se menciona la categoría decolonialidad se hace referencia al proceso de contraparte a la colonialidad. En palabras de Mignolo: "la decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de modernidad" (Mignolo, 2003, p. 15). Para este autor, el pensamiento decolonial debe desarrollar procesos de resignificación; de comprensión crítica y diferenciada del conocimiento eurocéntrico; y de transformación del sistema mundo moderno/colonial[6]

Lo expresado por Mignolo y Santos son perspectivas que responden a la necesidad de revisar el rol hegemónico que Occidente y otras culturas ejercen sobre los pueblos de América del Sur, lo cual también debe analizarse en las prácticas educativas de los entornos escolares. En consecuencia, se requiere consolidar una reflexión sobre los significados y propósitos de lo

[6] grupo de investigación, predominantemente, liderado por intelectuales de América Latina, que critica la colonialidad eurocéntrica del ser, saber y poder en América

educativo en cuanto a las relaciones de poder y de saber, y así identificar algunas prácticas decoloniales.

Hablar de decolonialidad convoca entonces a un resurgir, a un reconocimiento de aquellas prácticas que pueden desestabilizar las existentes en relación con los valores y principios impuestos por la hegemonía moderna/ colonial. Es así como se debe tomar distancia de aquellos discursos tradicionales en educación y demostrar que cualquier escenario es el lugar preciso para generar conciencia histórica y de lucha decolonial. Retomando a Abdelkebir Khatibi, lo decolonial es una "lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización" (citado por Ferrão & Fernandes, 2001, p. 255).

> Para Walsh:
>
> la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas. (s.f., p. 256)

Teniendo en cuenta estos dos autores, se hace preciso construir y visibilizar "otras" formas de ser, saber y poder en cualquier escenario, y, en esta oportunidad, en los entornos escolares.

De ahí que, en este proceso investigativo se analice el proyecto decolonizador desde tres descriptores: poder, saber y ser en escenarios educativos.

El poder

El control en determinado territorio, en este caso de investigación en la Institución Educativa Santa Rosa, por sí solo no es garantía de que se esté gestando un espacio alternativo al neoliberal. Lo que realmente permite valorar si se está o no gestando resistencia son las relaciones entre los integrantes de este territorio. Zibechi (2008, p. 208) al respecto afirma: "El poder son relaciones; el poder es, por tanto, relacional. O sea, las relaciones sociales encarnan relaciones de poder, en todos los poros de la sociedad, en todas las actividades que hacen a la vida de los seres humanos".

En correspondencia a esta afirmación se requiere analizar en este trabajo si las prácticas llevadas a cabo en la comunidad educativa Santa Rosa se basan en la ruptura de las relaciones hegemónicas establecidas por la escuela tradicional; si este espacio educativo de aprendizaje rompe o no con la "educación bancaria", que se refiere a esa educación como instrumento de opresión, en la que el acto de educar se reduce al de depositar información en los educandos. Así

lo refiere Paulo Freire en su texto *Pedagogía del Oprimido*, donde además se plantea una interesante discusión respecto a que en la educación bancaria el educador en lugar de comunicarse hace comunicados. "Tal es la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o ficheros de cosas que archivan" (1972, p. 73), desconociendo así "otras verdades", "otras formas" de entender y representar el mundo.

En este trabado de investigación también se quiere visibilizar que, al interior de la institución educativa Santa Rosa, se establecen nuevas relaciones de poder, pues el concepto de escuela ahora cobra sentido y significado para todos sus actores. Lo anterior se puede interpretar en la siguiente narrativa registrada en el diario de campo:

> En este tercer momento de la espiral, con la experiencia de las dos fases anteriores en las que los esfuerzos tantos de los chicos y de los docentes se fueron unificando y donde las inquietudes académicas fueron aportadas por los chicos y los docentes, nos sumamos desde las áreas a ellas; se continuó el camino de la espiral al punto que, para el año 2016, la dinámica de la semana institucional en la que los docentes son los que plantean el cronograma del año fue cambiada por un taller de *escucha, palabra y construcción* en la que los chicos proponían actividades que consideraban ayudaban a resolver lo priorizado por ellos en la cartografía social y en las conclusiones. Esta propuesta de taller generó una sorpresa entre la directiva, pero esta vez de manera positiva, pues, una semana antes de empezar su año escolar, vio a los chicos trabajando juntamente con los docentes para configurar el camino de la espiral para el 2016. Lo que llevo a la directiva a no hacer más oposición a la puesta colectiva". (Muñoz, 2017)

También, se puede identificar que en esta institución educativa se llevan a cabo acciones en las cuales los aprendizajes construidos por los estudiantes, padres de familia y docentes no se imponen, ni se deposita para ser guardados o archivados, por el contrario, representan una realidad, representan la vida en ese escenario llamado escuela desde valores colectivos y con las voces de todos sus actores, así se lee en el siguiente fragmento tomado del diario de campo:

> La puesta en marcha de la cartografía social se llevó a cabo en todos los grados de la Institución, es decir, desde el grado cero hasta el grado 11, ya que estábamos seguros de que" todos, todos tenemos algo que decir, parafraseando a Eduardo Galeano, y que no era posible pensarse a un acercamiento honesto con los chicos si no les permitíamos expresarse. De esta manera y de común acuerdo, todos los docentes de la Institución Educativa dejamos de lado los planes de estudio que

nos habían entregado para hacer empalme y determinamos empezar de cero, aun cuando teníamos la presión de la directiva que consideraba, sin mayor relevancia e importancia, esta apuesta de acercamiento con la comunidad. Sin embargo, y pese a esta consideración, de manera autónoma determinamos acordar el día para hacer con todos los estudiantes la cartografía social. De allí que un día antes de la actividad le pidiéramos a todos los chicos que llevaran tijeras, colores, marcadores o lo que consideraban podría servirles para hacer un trabajo colectivo y que fueran con el uniforme con el que se sintieran más cómodos. Desde el anuncio de la actividad un día antes y sin más detalles los chicos mostraban entusiasmo y curiosidad.

El primer ejercicio de cartografía social y lectura de contexto se realizó en agosto de 2015 donde, a partir de mapas de la institución educativa elaborados por los estudiantes, se resolvieron una serie de preguntas que contenían temas de convivencia, educación para la sexualidad, ambiente, riesgos, inclusión, manejo del tiempo libre, marcaciones de sus lugares de procedencia con el fin encontrar problemáticas presentes en la institución en estos aspectos. Además de tener elementos que nos permitieran descubrir cómo se sentían los chicos en el colegio." (Aurora Vidal, Víctor Hugo López, Anyela Viviana Muñoz).

Figura 1. Primer ejercicio de Cartografía social I.E. Santa Rosa (2015)

De esta manera, se modifican las relaciones de poder que convencionalmente se observan en algunas instituciones educativas, en donde el docente desarrolla una educación bancaria, imponiendo sus contenidos. En la institución educativa Santa Rosa, teniendo en cuenta el anterior fragmento, se comienzan a generar fisuras ante la concepción bancaria de la educación.

El saber

En esa lucha contra la colonialidad, el campo del saber es un dispositivo de dominación, dado que se construyen marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares, que, según Santos (2011) divide las experiencias, los actores y saberes sociales en reales y no reales. Quijano (citado por Ferrão & Fernandes, 2001) también menciona

> La colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos a su vez a la categoría de primitivos e irracionales, puesto que pertenecen a "otra raza" (p. 250).

Esto demuestra que la opresión y la exclusión, que aún se mantienen en estos tiempos modernos, hacen que se desvaloricen, invisibilicen y olviden los saberes y tradiciones de quienes no tienen cabida en esa tradición eurocéntrica. Santos (2011) y Ferrão & Fernandes (2001) exponen una realidad que debe identificarse, analizarse y entenderse en los escenarios educativos, dado que estos no son ajenos a los modos de producción de una monocultura de saber. Por eso, hay que derrumbar la idea de que la ciencia es el criterio único de verdad. En palabras de Walsh (2008): "Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual" (p. 7).

De ahí que sea necesario volcarse a las prácticas, sentidos, significados y saberes locales, que dicen "otras" formas de representar y construir el mundo; y qué mejor escenario que el educativo, dado que ahí confluyen diversos actores y, por ende, representaciones de la realidad.

El Saber es concebido como una experiencia que se construye de manera colectiva y con sentidos y significados desde el contexto, lo cual se evidencia en las notas registradas en el diario de campo:

> Los jóvenes también propusieron actividades como elaboración de murales y juegos pintados en la institución, talleres formativos, recolección y separación de residuos destinados a la elaboración de eco-ladrillos, y otras acciones que configuran nuevas formas saber y relacionarse entre los educandos, educadores, padres de familia y el medio ambiente. Estas luchas que se están desarrollando en la Institución Educativa Santa Rosa se enfocan en la cercanía y el encuentro con los conocimientos populares, con los conceptos y lenguajes heterogéneos, con una vida colectiva a nuestras raíces y necesidad más latentes, y así tomar distancia de la necesidad de dominación, superioridad sobre las personas y la naturaleza. (Muñoz, 2016)

Figura 2. Actividades que se movilizan desde la "Escucha, Palabra y Construcción"

También se observó que, a partir de talleres como el de *escucha, palabra y construcción*, los docentes toman conciencia de que los escenarios educativos deben posibilitar las acciones colectivas y la participación y protagonismo de diversos actores, como lo expresa el docente Víctor en una entrevista:

> Me ha permitido conocer y abrir nuevos espacios al conocimiento, a ese conjunto de saberes construidos desde y para el colectivo, puesto que es a partir de este principio como se pueden alcanzar verdaderos cambios en la estructura ideológica del contexto educativo en el cual estamos inmersos. Resignificar mi actuar docente pasa por entender el ser y actuar del otro, estudiante, maestro.

Así mismo, en esa construcción de la espiral, la comunidad educativa Santa Rosa ha creado varios espacios comunitarios en los que se expresan de diversas formas las conclusiones, inquietudes, necesidades y retos organizativos que tiene la comunidad. Sin embargo, es preciso

aclarar que quienes participaron en el primer espacio de *escucha, palabra y construcción* fueron estudiantes y docentes, en donde los estudiantes compararon sus cartografías y gráficos sin distinción de grado; los más pequeños podían ir y ver las representaciones gráficas de los chicos de grados superiores y viceversa. De esta manera, después de un recorrido observando las cartografías, los estudiantes comparten sus impresiones, lo que les suscitó el trabajo y elaboran sus conclusiones. Seguidamente, por grupos de trabajo, integrados por chicos de varios cursos, van manifestando sus conclusiones y así priorizan lo que para ellos son las necesidades más sentidas, que les gustaría cambiar de la Institución, de su vereda y la razón de ello.

A partir de esta metodología de lectura y análisis de contexto participativo, realizado en la institución Educativa Santa Rosa para el año 2015, la comunidad educativa fue encontrando un camino de encuentro que propiciaría otros espacios de construcción colectiva, que se fueron configurando a partir de las propuestas que los estudiantes hicieron y que hoy hacen parte de la apuesta pedagógica de la Institución Educativa Santa Rosa.

A continuación, se presentan las conclusiones que los estudiantes construyeron en este primer momento de lectura de realidades o contexto. Vale anotar que las conclusiones fueron transcritas tal cual las expresaron en el espacio de compartir:

- "Una de las situaciones más preocupantes es el desperdicio de agua porque cuando el tanque se llena se riega el agua, también muchas veces colapsan las tuberías y se desperdicia".
- "Otro de los problemas a nivel ambiental es el de los residuos sólidos porque hay en todas partes. Se observa que algunas personas riegan la basura por gusto y algunos animales buscando comida, y no existe un sitio para el manejo adecuado de residuos sólidos, en la vereda en general es difícil el manejo de residuos sólidos debido a que la empresa de aseo no tiene ruta, ni sitios donde se haga la recogida de estos."
- "El puesto de salud, al estar abandonado en medio de la institución, es un factor de acumulación de riesgos para nosotros y nuestras familias, que pueden generar enfermedades porque los fines de semana todos venimos a divertirnos acá".
- "Por las aguas lluvias estancadas y polvo se generan malos olores".
- "Se queman las basuras para evitar acumulación lo que genera mal olor y gases de efecto invernadero".

- "Se detectaron casos en los cuales la familia y amigos, fuera de la institución, inciden en el inicio de las actividades sexuales, consumo de cigarrillo y licor".
- "El desorden general que se evidencia en las zonas comunes y demás sectores de ella. Somos el botadero de basura de los de la ciudad".
- "Las situaciones de maltrato se evidencian entre los estudiantes en la institución y existen lugares, como algunos salones la cancha y el restaurante, donde se sienten rechazados debido a la actitud de algunos estudiantes y de algunos profesores que son muy estrictos".

De esta manera se hace evidente que el saber es un asunto para construir mundos posibles a partir de las necesidades e interés de la comunidad educativa en general. Es necesario que se usen metodologías participativas, en las cuales la reflexión permita comprender críticamente sus realidades inmediatas.

El ser

Para Walsh (2008) "La colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternizacion y la deshumanización" (p. 8). Al respecto Fanon (citado por Grosfoguel, 2012) teoriza que existen unas prácticas de dominación de lo humano desde unas zonas a las cuales él ha denominado zonas del ser "Yo" (sistema imperialista/ capitalista/ patriarcal/ colonial) y zona del no ser "Otro". En la primera se ubica la superioridad "Humano". Quienes se ubican en esta zona son reconocidos socialmente en su humanidad, con acceso a derechos humanos y civiles; mientras que quienes viven en la otra zona, la de la inferioridad "No Humano", son cuestionados y por lo tanto negados. El punto aquí es que este tipo de discursos y acciones, impuestas históricamente, constituyen unas relaciones de opresión que deshumanizan a quienes no presentan un color, una lengua, una cultura, una religión, un sexo ya preestablecido por dicha jerarquía global, que se caracteriza por ser capitalista, cristiana, patriarcal, colonial.

El concepto "Ser" es la posibilidad de reconocerse a partir del encuentro y la reflexión con los "otros", y de esta manera tener conciencia de que se es también un sujeto histórico, lo cual se evidencia en el siguiente fragmento tomado de una reflexión que hace uno de los padres de familia, lo cual se registró en el diario de campo:

En los relatos escritos por los participantes y en los talleres de memoria determinan que la base para el reconocimiento de sí mismo y para haber logrado la organización como comunidad diversa fue necesario: *"*Saber de dónde venimos, porque muchos no somos de por acá, y si no nos

conocemos cómo vamos a trabajar juntos" (Cornelio, 2017). En consecuencia, para la comunidad de Santa Rosa las prácticas de construcción de resistencias empiezan por volver la mirada sobre ellos, derribando los cercos que delimitan no solo las casas que habitan, sino las que se encuentran en las mentes e impiden la movilización colectiva y la solidaridad, sumergiéndolos en el individualismo de la ciudad, pues si bien es cierto están ubicados en la zona rural, al estar tan cerca de la ciudad y al trabajar tierras de hacendados, hace que las dinámicas de lo privado influyan en las relaciones sociales que ellos, como habitantes constantes de la vereda, tienen con los otros habitantes.

Asimismo, se identificó otro concepto de Ser, que trasciende lo individual para pensarse en colectivo, y así cuestionar políticas que deshumanizan, como los describe a continuación uno de los estudiantes en los talleres:

> Estamos a menos de 20 minutos de la ciudad, pero no existimos. Profe, vea que en el Plan de Ordenamiento Territorial dice que dizque ya está esto pavimentado y ¡mentiras!; por eso es que nos enfermamos tanto, por ese polvero, y más que nos toca venirnos a pie, peor. Para rematar, a veces nos regañan porque los zapatos están empolvados; pero es que uno cómo hace.

Nótese que el Ser es definido desde la existencia y no existencia, como se expone en el fragmento anterior. Esta reflexión crítica por uno de los estudiantes de la institución educativa Santa Rosa, denota la importancia del Ser reconocidos como sujetos de derechos, y por ende a exigir el cumplimiento de los mismos.

Lo dicho hasta el momento debe conllevar a discutir y a desarrollar acciones que no perpetúen el colonialismo del Ser en las instituciones educativas, dado que este debe ser un escenario de convergencias y reconocimientos de los "otros", sin importar sus diferencias raciales, religiosas, epistemológicas, de sexo u otras.

Prácticas educativas

La educación cumple un papel fundamental en la transformación de sociedades, debido a que constituye un factor determinante en el progreso o retroceso de la sociedad. De allí que sea necesaria la reflexión constante acerca del quehacer pedagógico, sus fines y objetivos y, en consecuencia, materializar en las prácticas educativas la apuesta de sociedad. Por ello, al hablar de prácticas educativas, como categoría en este proceso investigativo, conlleva a retomar autores como Paulo Freire y Catherine Walsh. Al respecto, Freire (2001) menciona en sus reflexiones que

la educación es un acto político y ético. Por consiguiente, toda práctica educativa debe tener un fin, una utopía, no permite la neutralidad. “Hablamos de ética (…) porque, al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y en contra de alguien” (Freire, 2001, p. 18).

En este sentido, este trabajo de investigación busca analizar las prácticas educativas que se vienen gestando en la Institución Educativa para determinar a qué interés de sociedad responden y cómo, día a día, construyen su apuesta educativa en las voces de sus diferentes actores.

He de recordar que la escuela, como institución moderna, es uno de los mecanismos predilectos para reproducir ideologías hegemónicas, tal y como lo expresa Díaz:

> A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo (2010, p. 6).

Es importante analizar qué prácticas educativas de las instituciones educativas están respondiendo a los intereses modernos, o por el contrario están generando rupturas y generando límites de apuestas, a partir de las realidades sociales e históricas que se dan a nivel local, y en las particularidades de su contexto. Para Walsh (como se citó en Díaz, 2010):

> La historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos sobre los cuales se configuran los baremos que permiten indicar si se permanece, o no, en la superficie de la modernidad, y, de este modo, en el cenit del progreso. (p. 8)

Lo dicho hasta este momento debe provocar en los educadores la necesidad de construir la historia de la educación con quienes tienen pensamientos diversos, memorias “otras” e identidades diferentes. La historia de la educación ya no puede seguir siendo de quienes siguen perpetuando el proyecto moderno/colonial en los escenarios educativos.

De manera que, en este documento, se analiza la categoría “prácticas educativas” desde los descriptores: educación liberadora, diálogo de saberes y negociación cultural, para vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que esta se produce también a partir de las

experiencias locales. En palabras de Walsh, la decolonialidad -en este proceso- de las prácticas educativas "no es una teoría por seguir, sino un proyecto por asumir. Es un proceso accionar para pedagógicamente andar" (2015, p. 46).

Educación Liberadora

Una práctica pedagógica de resistencia necesariamente es una práctica de empoderamiento, una educación liberadora, en donde las relaciones horizontales superan las jerarquías y donde necesariamente la premisa es "nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Holguín, 2018, p. 104). Por lo tanto, una de las razones de ser de la educación liberadora radica en la conciliación, entendida ésta como potenciadora de ver al otro como un par y no en un estado inferior o superior. De allí que el educador sea a su vez educando y, por consiguiente, se identifica con ellos y se compromete con la liberación de ambos. Este educador, que a la vez es educando, debe estar convencido del proceso emancipador y sus acciones deben estar "empapadas de una profunda creencia en los hombres; creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos" (Freire, 1987, p. 78).

En los anteriores postulados de Freire es posible encontrar relación con lo planteado también por Raúl Zibechi, quien establece la importancia de las relaciones entre los sujetos para determinar un proceso de resistencia y, en consecuencia, uno de emancipación del poder dominante que interviene en todas las lógicas humanas, desde las económicas, hasta sociales, culturales y las del saber.

Acorde con esta apuesta de investigación, la comunidad educativa debe participar en la construcción de las reflexiones y el análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicada y la posibilidad de cambios que ella misma es capaz de generar. Según Freire (1989) esta ideología emancipadora "se caracterizaría por desarrollar "sujetos" más que meros "objetos", posibilitando que los "oprimidos" puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad" (p. 157).

La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos. Un argumento que reafirma Lucio Villegas (2004) que, a su vez, plantea cómo la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca el despertar de la realidad, considerando el acto educativo como

un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

Para los docentes de la Institución Educativa San Rosa, una educación liberadora es una práctica que debe vincular a "otros", como los padres de familia. Una de las estrategias de vinculación de los padres de familia al proceso y el espacio de *escucha, palabras y construcción*, como lo denominaran los chicos, fue por medio de un cuaderno en el que el padre de familia podía expresar su reflexión respecto a un tema específico, un saber o una propuesta. Esta dinámica de trabajo se estableció como estrategia de vinculación, pero también nace de la comprensión de las jornadas laborales de los padres de familia quienes no podían asistir con regularidad en el horario escolar a la Institución Educativa. Sin embargo, y como se mostrará en la categoría "Todos dejando huella", nacieron otros espacios de interacción, palabra y escucha.

En el cuaderno se pueden registrar los aportes de la comunidad educativa de manera verbal y no verbal, de allí que se puedan encontrar textos, dibujos o símbolos.

> Algunos niños manifestaron que ellos podrían escribir el nombre de sus padres, debido a que algunos no sabían leer ni escribir. Este momento lo aprovechamos para manifestarle a los estudiantes que eso no era cierto, que existían muchas otras formas de leer y escribir como, por ejemplo, un dibujo, lo que significaba un objeto, etc. Y que podrían dar sus ideas y aportes como quisieran hacerlo (Deyra Grijalba, docente de primaria).

Los talleres de *escucha, palabra y construcción* potencian el proceso pedagógico pues todos los actores no sólo tienen espacio para compartir, sino para proponer, rompiendo los roles preestablecidos y potenciando el sentido crítico de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia, abuelos, líderes comunitarios y docentes. Por este motivo las acciones van superando el hecho de ser actividades y se van convirtiendo en ejes articuladores para objetivos específicos. Por este motivo, se diseña de manera conjunta la ruta de trabajo para el 2016, teniendo como eje problematizado el manejo de los residuos sólidos, que era la prioridad para los estudiantes en la primera cartografía. Esta ruta de trabajo no es fija; es decir, es a partir de cómo se vaya dando el proceso y en la retroalimentación de las prácticas en las que se determina la ejecución o no de una actividad.

Los esfuerzos en los años 2016 se centraron en la necesidad más sentida que identificaron los estudiantes, y que luego los padres de familia corroboran con sus aportes, que consistía en resolver

el mal manejo de residuos sólidos en la vereda de Santa Rosa. Por otra parte, los docentes, pese a los reiteradas observaciones por parte de las directiva del colegio, quien afirmaba "que nos estábamos complicando mucho y que estábamos dejando meter mucho a los padres de familia en la Institución, que las decisiones eran un asunto de la Institución y que a los padres de familia no había que darles tantas alas" determinamos continuar con el trabajo construido por todos con los esfuerzos que esto implicaba

Las tensiones que se empiezan a suscitar por la resistencia que se empieza a ejercer frente al quehacer pedagógico y que se fortalecen partir de los talleres de *escucha, palabra y construcción,* llevan a que la directiva de la institución educativa Santa Rosa convoque una reunión a padres de familia y el Secretario de Educación del Municipio, para expresar de manera pública que los docentes estábamos movilizando a la comunidad para entorpecer sus decisiones. Ante el anuncio de la directiva y la intervención del Secretario de Educación del Municipio, los estudiantes tomaron la vocería manifestando que estaban a gusto con la inclusión que de ellos se hacía para determinar temas de interés y actividades. Asimismo, los padres de familia intervienen y exponen su respaldo al equipo docente, dejando como precedente que la voz que decide es la de la comunidad porque es un proceso de todos.

Esta manifestación de organización y unidad es totalmente distinta de las prácticas de Estado, los partidos políticos, los sindicatos o las iglesias, pues dan "prioridad a las relaciones horizontales, a poderes más difusos, menos centralizados y jerárquicos, pero sobre todo menos fijos y permanentes" (Zibechi, 2001, p. 247).

Por otra parte, los talleres de *escucha, palabra y construcción* potenciaron el sentido creativo que, como educadores – educandos, debíamos tener para poner en diálogo también nuestros saberes, sin imponerlos y analizando qué tanto de ellos realmente apuntaba a una práctica educativa de resistencia o qué tanto respondía a la educación dominante.

> Y nos llevó establecer relaciones más cercanas con los estudiantes que nos permitieron ahora sí conocer con quiénes vivían, en qué parte de la vereda, que hacían cuando salían del colegio, cuáles eran sus sueños y sus frustraciones. Exigiéndonos mentalmente una movilidad y una reflexión respecto al compromiso que requería una apuesta pedagógica que respondiera a esas necesidades e inquietudes de los estudiantes. Esta situación generó tensiones entre nosotros como docentes y con la directiva de la Institución, que veía estos encuentros de palabra y de construcción como excusas

> para perder tiempo de clase, cuando en realidad estábamos construyendo un puente para encontrarnos realmente con los chicos, con esos sujetos críticos que no han dejado de sorprendernos desde ese día, puente también en el que no tardarían en transitar los padres de familia y otros actores de la comunidad. (Muñoz, 2017)

Diálogo de saberes

Al igual que la conciliación, es necesario el diálogo, entendido como la superación de concepción tradicional de ser "una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos" (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2017). Para el caso de una práctica pedagógica de resistencia y en construcción de tejido social, el diálogo es uno de saberes; es decir, apuesta por la búsqueda de consensos, aceptando la diversidad y no imponiendo un punto de vista, ni mucho menos utilizando argumentos para este fin. Al respecto Borges (citado por Pazos, 2000) afirma:

> El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de uno o de boca de otro. Yo he tratado de pensar, al conversar, que es indiferente que yo tenga razón o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro, desde qué nombres es lo de menos. (p. 42).

En consecuencia, para esta apuesta de investigación se tomará el concepto de diálogo de saberes porque hace posible, en la construcción colectiva, que emerja una nueva comprensión y es necesario comprender que el diálogo de saberes posibilita todo tipo de lenguajes como imágenes, señas, símbolos, textos, experiencias, culturas, etc., porque de lo contrario es:

> Monotonía, unanimismo, simpleza, rutina, statu quo, censura, dictadura. Por supuesto, es más difícil escuchar diferentes puntos de vista porque implica tiempo, debate, paciencia, inclusión, comprensión, tolerancia, despojarse de la verdad o aceptar otras y otros; en fin, generar consensos hacia objetivos comunes. (Mesa, Sandoval y Muñoz, 2007, p. 93)

Freire, a lo largo de su obra, manifiesta que "nadie está vacío", planteando así que todos tenemos unos saberes previos resultado de una cultura, de un entramado de relaciones que el educador, en este caso, no puede dejar de lado, ni puede pretender invisibilizar. De aquí que, para el caso de investigación plasmado en estas líneas, se tengan en consideración estos aportes teóricos para analizar las prácticas de resistencia que se encuentran en la Institución. En uno de sus libros más representativos, respecto al diálogo, afirmó: "Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada" (Galeano, 1991, p.

15). En este sentido, una buena forma de romper la cultura hegemónica es devolverles la palabra a las comunidades, a las mujeres, los niños y niñas, los jóvenes, los abuelos, los estudiantes, los docentes. Así, el diálogo de saberes en esta dirección lo posibilita como acto de romper la cultura del silencio, impuesta en algunos casos no solo a punta de violencia, sino también a través de políticas represivas que dicen qué se debe enseñar y cómo enseñarlo.

El diálogo de saberes provoca las voces, como afirma Ghiso (2015): "cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista; estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad" (p. 32).

De esta manera, el educador argentino Alfredo Ghiso permite establecer que el diálogo de saberes no solo busca recuperar los saberes y conocimientos propios de las comunidades, sino que estos también pueden entrar en complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes en estos tiempos complejos buscan contribuir a la construcción colectiva de otros mundo posibles, sin abusos de poder, ni opresión. El diálogo de saberes, en consecuencia, permite el encontrar lo común, lo que les unifica en un propósito compartido, en cuanto es innegable que la pluriculturalidad está en la escuela.

El diálogo de saberes para intelectuales, como lo plantean Freire o Ghiso, es una forma de hacer resistencia a aquella cultura del silencio; es una forma de contraponerse a ese proyecto hegemónico de minimizar y marginalizar los saberes locales. Por eso, para los docentes de la institución educativa Santa Rosa, el diálogo de saberes es una posibilidad de encuentro, de aprendizajes y de resignificación de las prácticas pedagógicas, como se lee a continuación:

> Miren, padres de familia y estudiantes, no importa cuánto tiempo llevemos en la vereda, si son de acá o no, el asunto es que vivimos aquí, por cuánto tiempo, algunos no sabemos eso… hasta que tengamos trabajito o hasta que el de arriba nos preste la vida; pero, mientras estemos aquí tenemos que organizarnos por nuestros hijos. Yo ya no tengo hijos estudiando acá, pero a mí sí me parece muy bueno que la Institución se haya abierto para que nosotros también hablemos, opinemos como parte de la comunidad, pero pues no es sólo para que estemos hablando, sino que también pensemos qué vamos a hacer, y yo creo que ahora es la oportunidad. Empecemos por hacer esa placa huella, así sean unos 500 metros; por ahora frente al colegio para que los niños no tengan que estar enfermos por tanto polvo" (Clemente, 2015).

Es evidente que el diálogo de saberes permite que otras voces, diferentes a las del docente, propongan actividades que respondan a las necesidades urgentes de la comunidad educativa, como es el caso de una placa huella, para evitar que los niños se enfermen por el polvo que la vía genera al no estar pavimentada. De esta manera, las prácticas educativas se vuelcan a contenidos reales y con significado para sus estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, al tiempo en que un problema identificado a través del diálogo se convierte en una posibilidad de unificarse y trabajar en comunidad.

El diálogo de saberes también permite fortalecer las relaciones y el acercamiento con la comunidad educativa. Por eso, cuando se realizó la cartografía social, en agosto de 2015, los estudiantes resolvieron una serie de preguntas a través de la creación de convenciones que luego ubicaron en mapas de la institución y de la vereda, de su autoría. Entre los interrogantes estaban ¿Cuál es el lugar que más te gusta de la IE Santa Rosa? ¿Cuál es el lugar que menos te gusta de la IE Santa Rosa? A continuación, algunas de las respuestas a la primera pregunta:

> "Me encanta la zona verde porque allí nos encontramos con los demás a conversar" (Angie Puscus, 2015)
>
> "Sí, allí es bien chévere, pero cuando queman la basura si es muy feo; además queda ese suelo todo negro y ya no se ve así verdecito que es más bonito" (Ángelo, 2015)

Y a la segunda pregunta fueron:

> Lo que menos me gusta es por detrás de los baños porque es que eso, como por allí se pasa al ribereño, pues la gente cuando se va a bailar y luego se emborracha se vienen para acá por los baños del colegio; y eso, cuando uno llega el lunes encuentra de todo, basura, condones de todo eso es muy horrible. (Luis, 2015)
>
> El lugar que menos me gusta es el camino al colegio; es que es peligroso, pasan esos carros muy rápido y como es tan angosta la carretera uno no tiene mucho espacio. Además, la gente de la ciudad viene a dejar la basura acá; yo he visto cómo tiran de carros bolsas con basura para acá a la vereda, como si esto fuera un basurero (Juliana, 2015).

El diálogo, generado por las preguntas, permite identificar las problemáticas que se viven al interior de la comunidad educativa, desde las voces de sus estudiantes. Este ejercicio de reflexión crítica del contexto de la comunidad es un aporte valioso, porque hizo posible que se fueran identificando las preocupaciones de los estudiantes por las condiciones en las que se encontraba la

institución educativa y la vereda en general. Más adelante estas lecturas de la realidad mueven el trabajo colectivo para dar solución a las problemáticas más sentidas por la comunidad.

Negociación cultural

Las "negociaciones culturales", como denomina este proceso de encuentro con los otros el investigador colombiano Marco Raúl Mejía (2016)

> Para encontrar lo común, hacen posible al coincidir con los grupos y las personas con los cuales se emprenderá la acción transformadora en los diferentes campos donde se actúa. En este sentido, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento, a través del reconocimiento de comunidades de aprendizaje permanentes, para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones en el ejercicio del diálogo – confrontación - negociación constituimos las comunidades en acción y transformación, para lo cual es necesario demostrar que lo que no existe, "es". (p. 248)

El anterior planteamiento contribuye al análisis que en este trabajo de investigación se propone, al considerar que en las instituciones educativas confluyen variedad de pensamientos, creencias, culturas, maneras de ser y ver la vida, historia, experiencias, sueños, etcétera. Pero, además de ello, la escuela como tal tiene un cúmulo de saberes que requieren ser puestos en diálogo con todas esas visiones para determinar si responden o no a las necesidades de las comunidades. Aquí entra la negociación cultural, a la que se hacía referencia en líneas anteriores, que:

> Harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para, desde esa práctica concreta, construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde, según las miradas del buen vivir/ vivir bien, todo es vida, uno es todo y todo es uno. (Ibáñez y Aguirre, 2013, p. 3).

Para conseguirlo se debe dejar de creer que los únicos criterios de espiritualidad, de cultura y de verdad, son los impuestos por Occidente.

Hablar de negociación cultural permite plantear que existen muchas formas de conocer, y la praxis pedagógica puede generar en sus diálogos de saberes y construcción colectiva de prácticas que las posibiliten, decolonizando las formas de conocer y, a la vez, haciendo resistencia a las políticas educativas enajenantes. Es de esta manera como se pueden establecer nexos entre las diversas formas de conocimiento, y se llega a formalizar los modos del saber cotidiano, siempre teniendo presente su historicidad. (Mejía, 2003). Así se comienzan a reproducir prácticas en contra de formas de dominación eurocéntrica.

La negociación cultural es la posibilidad de encontrarnos con el otro desde el diálogo-confrontación-negociación. En este proceso investigativo se identificó que se negocian contenidos, interés de los estudiantes y padres de familia para desarrollar sus prácticas educativas como un acto de resistencia, como se describe a continuación:

> Como docentes nos vemos en la necesidad de no ser inferiores a la apuesta colectiva que están haciendo padres de familia y estudiantes; por ello se inicia un trabajo de relectura de la práctica pedagógica y se empiezan a analizar los contenidos de las mallas curriculares, las cuales son restructuradas. Lo importante ya no es el estándar que pide el Ministerio de Educación Nacional. Aquí lo importante es que los conocimientos que se comparten contribuyan a resolver las necesidades de la comunidad; el conocimiento tiene todo el valor cuando nos hace vivir mejor, cuando nos hace felices. (Muñoz, 2016).

Es así como el concepto de negociación cultural logra instalarse en la institución educativa Santa Rosa, modificando los contenidos curriculares por necesidades reales.

Consideraciones finales

En este apartado se definen algunos sentidos y significados de decolonidad que se identificaron en las prácticas educativas de la institución educativa Santa Rosa, en donde se realiza una construcción epistemológica a partir de su realidad social y cultural.

El camino de la espiral, lo decolonial

El camino de la espiral es una apuesta pedagógica creada en colectivo, en la que niños, niñas, padres de familia, jóvenes, abuelos, líderes comunitarios y docentes de la vereda Santa Rosa, zona rural de Popayán, se han unido para restablecer las relaciones horizontales; cada uno es considerado un educador en potencia. La base de la espiral es la lectura de realidades; es decir, la vuelta a las historias de vida de los chicos, sus familias y su entorno, con el fin de que la construcción de conocimiento no sea predeterminada, ni estandarizada, sino que, por el contrario, se configure a partir de las inquietudes, preocupaciones y necesidades de la comunidad educativa.

Este sendero pedagógico requiere de encuentros permanentes en los que se posibilita la palabra en todas sus formas, verbales y no verbales, de todos los participantes, para que puedan pensarse y expresar no solo lo que desean conocer, sino cómo poder conocerlo. En este sentido, el docente pasa a ser un dinamizador del proceso; es provocador de los espacios junto con los estudiantes y demás actores de la comunidad. De allí que las ramas de la espiral simbolicen las múltiples

posibilidades de aprendizaje que no se desconectan de la apuesta colectiva. De esta manera se trasgreden los espacios lineales, en los cuales se encajona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No importa qué tan larga o corta sea la rama; todos fortalecen la espiral y serán los encargados de extenderse y cargar los frutos.

Para la comunidad educativa, las prácticas de construcción de una pedagogía distinta empiezan por volver la mirada sobre sí mismas, derribando los cercos que delimitan no sólo las casas que habitamos, sino las que se encuentran en las mentes e impiden la movilización colectiva y la solidaridad. Es por ello que conceptos como ser, poder y saber se resignifican desde acciones comunitarias, fundadas en la posibilidad de construir "otras" epistemologías, desde las necesidades y realidades de la comunidad educativa.

El camino de la espiral, lo decolonial, se funda a partir de un pensamiento crítico y se conecta con ese proyecto que ha surgido y cada vez toma más fuerza en Latinoamérica, el cual convoca a pensarse y reflexionarse desde un pensamiento "excluyente", "opresor". Por el contrario, en este camino se definen horizontes de posibilidades por escuchar, dialogar, visibilizar y así superar la tradición teórica que impuso Occidente.

Como se ha tratado a lo largo de esta propuesta escritural, en la Institución Educativa Santa Rosa, "el ser", "el saber" y "el poder" se reconfiguran a la par con las voces y dinámicas que exige construir una educación, desde la realidad de nuestros estudiantes y padres de familia. Esta nueva forma de relacionarse va generando una concepción distinta de poder, como una posibilidad de fuerza colectiva, que empieza a mostrar el camino para construir juntos. No es posible hablar de nuevos espacios de poder o de resistencia sin que las relaciones entre los actores de esas comunidades cambien, y en consecuencia se escriben historias en educación; desde lo local reafirman así su "existencia" y "re-existencia" frente a esa relación monocultural que se impone a nivel global.

Prácticas educativas que dejan huella

Esta ruta de la espiral es la materialización del poder de lo colectivo; es el momento en el cual la reflexión, el sentir y el hacer vida en cada minga, jornada ecológica, trueque, ropero solidario, restructuración del Plan Educativo Institucional (PEI), elaboración de ecoladrillos para la caseta de reciclaje, construcción de huerta escolar en pro de la soberanía alimentaria, elaboración de máquina para producir hilo de botellas plásticas, consolidación del grupo de investigación Semillas

de Vida, elaboración de artesanías y elementos decorativos con residuos sólidos, manifestaciones artísticas como potencia para la reivindicación de nuestras raíces indígenas, el teatro como protesta, la recuperación del ojo de agua y el muralismo para recordarnos nuestros sueños.

Pero, la base continuará siendo la juventud de Santa Rosa dejando una huella para generaciones venideras y para la misma institución. Como lo expresan Acevedo, Gómez y Zúñiga (2016): "es el diálogo de saberes y negociación cultural, como metodología de trabajo comunitario, como camino que permite a todos los participantes de la comunidad ser reconocidos, es decir, se dialogó para construir 'saberes y subjetividades mutuas' (p. 21).

Aunque pareciera irónico que las huellas no estén representadas por pasos, los participantes de la comunidad educativa Santa Rosa consideran que las huellas más fuertes son las que perviven en la memoria y las que se hacen sombra para el inclemente calor de las políticas de Estado, que afectan directamente los territorios.

La metáfora del camino de la espiral encarna el compromiso que esta apuesta colectiva tiene de continuar transitando, caminando juntos, conectándonos todos y con todo; porque resistir a la desarticulación del hombre con los demás elementos de la naturaleza no solo es un acto de amor, sino también una apuesta política de resistencia contra el individualismo del mundo actual.

Todo espacio es una oportunidad pedagógica y la potencia de este acto radica en los saberes que los sujetos tienen y que han construido a lo largo de sus relaciones de vida y con el mundo.

De allí que la Institución Educativa Santa Rosa haya hecho de la escuela, las fincas de los padres de familia, el camino de regreso a casa, entre otros, lugares propicios para el conocer, reflexionar y construir. De allí, también, la superación de roles en el acto pedagógico, una victoria de aquella educación bancaria a la que Freire (1979) criticó, porque educar "no es depositar ideas en el otro, ni un simple cambio de ideas, ni la imposición de verdades" (p. 71). Educar es lograr transformar realidades imposibles en posibles, así como la comunidad educativa de Santa Rosa, desde el diálogo y las relaciones de horizontalidad, ha dado existencia y significado a ese escenario llamado escuela.

Esta es la última fase de la espiral en donde se concretan las acciones y la ruta de trabajo; es el momento donde se materializan las huellas de este caminar colectivo, que trasciende los muros de la institución educativa y se hacen esfuerzos conjuntos para hacer un mejor vivir en la vereda. Es importante resaltar que, si bien es cierto, todo este movimiento de voluntades y acciones surge a

partir de la identificación del problema ambiental de la falta de control de los residuos sólidos en la vereda. Estos esfuerzos no se quedaron allí, sino que la problemática identificada fue un detonante para repensar en la fuerza de lo colectivo, además de que contribuyó a cambiar las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, los contenidos, las temáticas, las intenciones y los espacios.

Todos dejamos huellas; no es el fin de la espiral; es la última fase y el retorno al ejercicio de continuar leyendo realidades, dialogando y construyendo alternativas para una sociedad distinta, más justa, menos egoísta y más respetuosa con la naturaleza.

La espiral continúa infinita y por ella transitan padres y madres de familia, abuelos, estudiantes, docentes y líderes comunitarios, quienes juntos y de manera autónoma no sólo van determinando necesidades por las que hay que trabajar; también potencian el territorio para autogestionarlo; es decir, en palabras de una docente: “para juntos construir un camino de transformación por la Institución y la vereda que queremos, la que soñamos y la que merecemos”

Referencias

Acevedo, M. Gómez, R. & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (Comp.) *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp. 13-32). Difundir.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gaceta de Antropología, 24* (1), 1-15. http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10 Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Borges, J. (2003). *Algunas citas sobre diálogo, discusión y lenguaje.* http://valenciad.com/Conferencias/ComunicSobreDialogoDiscus.pdf.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertura, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa, 13,* 217-233. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf

Ferrão, M. E., & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Una investigaçao dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En C. Franco (Ed.), *Promoçao, ciclos e avaliaçao educacional*. Curitiba, Armed.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos.* Siglo XXI editores.

Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Rev. REDpensar, 4*(1), 1-10.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación, 17*. https://doi.org/10.17227/01203916.5140

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa, 16,* 79-102. http://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf

Holguín, L. (2018). El aprendizaje colectivo. En F. Knop (Ed.) *Reflexión Pedagógica. Edición VI* (pp.104-105). Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Mejía, M. (2016). Diálogo–confrontación de saberes y negociación cultural. *Pedagogía y Saberes, 43, 37-48.*

Mejía, M. (2003). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Editorial Aurora.

Mesa, F. Sandoval, B. & Muñoz, J. (2007). La pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género. http://sercoldes.org.co/images/Metodologia/X-Artculo-EP-SERCOLDES--Final.pdf

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Ediciones Akal

Pazos, C. I. (2000). Aproximación al conflicto. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud, Univ. Cauca, 2*(2), 42-44.

De Sousa Santos, B. (2011). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI.

Walsh, K. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.* Ediciones Abya-Yala.

Walsh, K. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa, 9,* 131-152. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/ n9/n9a09.pdf

Zibechi, R. (2008). La educación en los movimientos sociales. *Revista Laboratorio de Politicas Públicas, 5*(24). http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/referencias24.htm

Zibechi, R. (2013). *América Latina: Periferias urbanas. Territorios en resistencia.* Ediciones desde abajo.

INTERPRETACIONES SOBRE LA TOMA DE YAGÉ COMO MODALIDAD DE PRÁCTICA DE SÍ EN SUBJETIVIDADES DE COMUNIDADES ORIGINARIAS Y NO ORIGINARIAS

Dayana Toro Gutiérrez

Oscar Armando Jaramillo García

Paola Andrea Serna Osorio

Introducción

Se quiere abordar la práctica ancestral de la toma de yagé, propia de las comunidades indígenas, para comprender de qué manera ésta puede constituir prácticas de sí en subjetividades adscritas a comunidades originarias y no originarias. Esta práctica tiene un significado ancestral muy importante para las comunidades originarias. La misma ha tomado fuerza en las comunidades no originarias, generando un cambio de subjetividades a través de las experiencias de la toma de yagé. Experiencias que solo han sido posibles por la interacción entre culturas, donde se logra la apertura de un espacio en el que convergen, genera armonía y trabajo conjunto.

De este modo, se aborda la comunidad Inga quien se concentra principalmente en el Valle de Sibundoy, Putumayo, suroeste de Colombia. Según el Ministerio de Cultura (2010), el pueblo Inga tiene una tradición viajera y espíritu comerciante y es conocido por sus poderes de curación, conocimientos chamánicos y su habilidad artesanal.

> Las etnias Inga y Kamsá del Valle de Sibundoy han tenido un particular proceso etnohistórico de inserción, el cual se reflejaría en la actividad económica y de forma de vida por excelencia a través del comercio de plantas y otros productos medicinales y de la práctica del curanderismo. (Ramírez, y Urrea, 1990, pp. 124-126).

De acuerdo con el reporte del DANE, en el censo de 2005, 15.450 personas se autorreconocen como pertenecientes al pueblo Inga; los hombres representan el 50 %. Esta comunidad se concentra

en el departamento del Putumayo, en donde habita el 62,4 % de la población (9648 personas) y representan el 1,1 % de la población indígena de Colombia.

Para la comunidad Ingala ceremonia de la toma de yagé hace parte importante de su cultura. El yagé, o también llamado ayahuasca por los indígenas, es un bejuco, el cual se prepara para las tomas por medio de la cocción. El yagé es sagrado para las comunidades indígenas, por sus poderes curativos y efectos liberadores. "El yagé permite entrar en contacto con los espíritus de la naturaleza y sus antepasados, quienes guían a los médicos indígenas en el tratamiento de las enfermedades de la gente" (Camacho, 2015, p. 1). Para los Taitas, que son los abuelos o sabios de dichas comunidades, el yagé tiene un poder medicinal, ya que estimula las "facultades" internas y de pensamiento. Anteriormente, a éste solo accedían los Taitas, por sus poderes y visión, para dar respuesta a necesidades de la comunidad. Ahora bien, ¿por qué este ritual fue llevado a comunidades no originarias? El Taita Pacho, en un encuentro inicial para esta investigación, refiere que "hace muchos años, varios Taitas ancianos se fueron a preparar y tomar yagé al interior de la selva y, en este ritual sagrado, los ancestros les hicieron llegar información acerca de la necesidad de hacer conocer su poder curativo, para sanar el mundo llevándolo a las ciudades", todo esto por medio de la visión que da el yagé.

Desde esas aperturas de la cultura de los pueblos originarios, de prácticas ancestrales compartidas con el mundo occidental, se inició en Colombia el estudio de estas culturas y sus costumbres hace varios años. Así mismo, en el marco de esta indagación se problematiza la importancia y lo que pueden generar o cambiar las experiencias de estas prácticas en el sujeto, perteneciente a comunidades no originarias. Por lo que se quiere entender desde dicha experiencia el proceso de aculturación y subjetivación, que, para este caso, han vivido habitantes del municipio de Cartago, ubicado al norte del Valle del Cauca.

De tal manera, se considera que este fenómeno, el que viven ambas comunidades y desde su intersección cultural, puede ser leído desde la categoría de prácticas de sí, las cuales se consideran prácticas reflexivas y orientadas. Como plantea Foucault (1999), un trabajo del sujeto sobre sí mismo, con el fin de llegar a ser uno diferente al que es. Sin embargo, dependiendo del modo de gobierno en el que operen dichas prácticas de sí o de los otros, pueden servir para potenciar modos de dominación más sutiles (Jaramillo, 2018). Ello en articulación conceptual con la categoría de interculturalidad, desde la cual se comprende la interacción de culturas, una comunicación

recíproca en la cual una cultura no está por encima de la otra. Grimson (2011) refiere que "Aceptar la interculturalidad y promover que -sin imposiciones y con poder propio y libertad- los diferentes grupos, puedan generar cambios culturales e incorporar aspectos capaces de favorecerlos" (p. 81). Ya que esa incorporación produce cambios por medio de la relación cultural y puede construir un diálogo con sentido, donde surjan o se transformen subjetividades.

En consecuencia, se busca interpretar cómo la toma de yagé constituye prácticas de sí, por lo que es importante identificar y conocer qué los motiva a llevarlas a cabo, qué efectos han tenido esos intercambios en el proceso de interculturalidad desde esta práctica y qué transformaciones se han dado a partir de ella, cómo se transforma su subjetividad al vivir la práctica y qué cambio buscan generar en su ser.

Constructo teórico

Prácticas de sí

Esta categoría es tomada desde Michel Foucault, para quien la experiencia de sí reflexiva se forma a través de las prácticas subjetivantes, en las cuales el sujeto actúa deliberadamente sobre sí mismo, transformando y generando cambios en su manera de ser. Es "el ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (Foucault, 1999, p. 258). Así, a partir de estas prácticas, los sujetos pueden constituirse subjetivamente de manera deliberada y ampliar el campo de la experiencia de sí.

Estas prácticas de sí se definen bajo cuatro dimensiones: la sustancia ética se convierte en la primera dimensión de la práctica de sí; es aquello sobre lo cual actúa la subjetividad por medio de la práctica, lo que se convierte en el objeto del trabajo de sí sobre sí. La segunda dimensión se refiere a la forma en que el sujeto es conducido al inicio de dicha práctica: el "modo de sujeción; es decir, a la forma en que el individuo establece su relación con esta regla" (Foucault, 2003, p. 27) En la tercera dimensión se deben tener en cuenta los medios o técnicas a través de los cuales el sujeto ha de transformarse a sí mismo: se refiere al tipo de práctica, lo que se hace y cómo se hace. Las formas de elaboración (Foucault, 2012), el trabajo que realizamos nosotros mismos no solo para que se adapte a una regla, sino para transformar nuestra conducta. Según Foucault (1999) "Para que esta práctica de la libertad tome forma en un *ethos* que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, hace falta todo un trabajo de sí sobre sí" (p.

263), lo que desemboca en la cuarta dimensión, la teleología del sujeto: aquella forma subjetiva en que pretende devenir el sujeto a partir de la práctica.

Hay que tener en cuenta que la práctica no es solitaria; reclama adscripciones a colectivos y acompañamientos iniciales. “Se tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguno que le diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí” (Foucault, 1999, p. 264). No puede haber una sociedad sin esas relaciones de poder, viéndolas como estrategias utilizadas para conducir la conducta de los hombres; sin una persona o una cultura que guíe nuestro actuar, para que con esas relaciones se forme o logre un actuar determinado más dócil o más libre. *Por lo que es necesario mirar esas prácticas en la contemporaneidad y cómo entran a jugar los escenarios de gobierno en esas relaciones de poder, “*discusiones sobre la gubernamentalidad que incluye tanto el gobierno de unos hombres sobre otros como el gobierno de sí mismo, entendiéndose el primero con mayor acento en la política y el segundo en la ética, pero estando íntimamente conectados. Así, las prácticas de sí pueden entenderse igualmente como prácticas de gobierno de sí” (Jaramillo, 2015, p. 54).

Por tal motivo, se debe visibilizar qué tipo de práctica se lleva a cabo y cómo estas prácticas permiten al sujeto gobernarse a sí mismo o ser gobernado, y, qué buscan transformar a partir de ellas. Por ello se asume la toma de yagé como objeto de estudio, ya que es la acción llevada a cabo con el fin de generar algún tipo de cambio, ya sea del sujeto por sus propios medios o en algún tipo de relaciones de poder.

Interculturalidad

En Colombia se puede ver la variedad de culturas por lo que se llama un país multicultural, ya que existen y se desarrollan en un mismo territorio; pero eso no puede confundirse con la interculturalidad, el hecho de que niños de varias culturas estén en una misma aula de clase, no quiere decir que es un salón intercultural.

La interculturalidad es vista como construcción orientada en términos de proceso y diálogo entre culturas. Alejandro Grimson nos habla de “configuraciones culturales”, pues a lo largo de la historia las culturas han tenido contacto entre sí, por lo que la interculturalidad no es un “fenómeno novedoso”, aun así el término es relativamente nuevo.

> Interculturalidad" no significa que haya culturas homogéneas en contacto; antes bien, permite revelar las intersecciones múltiples entre configuraciones culturales. El concepto de interculturalidad es útil porque no presupone ni una teleología ni un modelo de vinculación entre los grupos. Pero también porque no presupone ahistóricamente a los grupos, al reconocer que éstos se constituyen como tales en procesos reales de interacción con otros. (Grimson, 2011, p. 191)

Esta interacción entre culturas, las subjetividades pertenecientes a las mismas y la comunicación entre ellos son la clave para la interculturalidad, en el sentido que hay una intersección de configuraciones culturales de las que Grimson (2011) refiere son un "espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad […] busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que ésta se encuentra, en cada contexto, articulada de un modo específico" (p. 29). Esto permite comprender la manera como nos relacionamos y cómo se reconstruye la cultura, cómo en medio de esas configuraciones se generan nuevas experiencias.

Por esto, la relación entre culturas se hace importante para el mundo globalizado en el cual existimos; para las comunidades indígenas ha sido todo un proceso de relaciones de poder y de adaptarse a todos esos intercambios que no siempre fueron negociados. A pesar de la colonización, que tuvo como resultado la masacre de muchas culturas, esas comunidades que lograron sobrevivir, aun así permeadas mayormente por la religión, y tras sufrir los horrores del genocidio, están siendo abiertas a las comunidades no originarias; la interculturalidad se observa a medida que esas relaciones se hacen cada vez más estrechas.

Metódica

En términos metodológicos se parte de una composición de método que triangula la hermenéutica pluritópica y la genealogía, con el fin de abordar con mayor pertinencia el objeto de investigación, ya que la hermenéutica pluritópica se adapta a la comprensión de la diversidad cultural, y la genealogía es un elemento que aporta a la comprensión de las prácticas de sí y de los procesos de subjetivación.

La hermenéutica pluritópica es de gran importancia para esta investigación, ya que permite comprender las dos culturas que se quieren abordar; permite tener ese diálogo entre ambas y no mirarlas solo en sus diferencias, sino en sus puntos de encuentro.

> La hermenéutica pluritópica representa la manera adecuada de hacer un diálogo entre culturas, ya que ésta las ve como procesos históricos y las entiende en la diferencia de lo múltiple (…) pretende un conocimiento descentrado, lo que hace posible ir más allá, dejar a un lado el pensamiento eurocentrista para pasar a un conocimiento inter-cultural (Idárraga, Marín, Toro, Gutiérrez y Jaramillo, 2017, p. 627).

Conocimiento necesario para comprender las relaciones que se presentan por medio de las prácticas ancestrales; un diálogo entre culturas, sin negar ninguna; ver la multiplicidad en ellas y tener claridad de sus diferencias, pero también el cómo coexisten.

Este método, en términos de Walter Mignolo, alude a un nuevo modo de pensar la investigación acerca de la cultura; amplía la tradicional hermenéutica, incorporando nuevos conocimientos que se han dejado atrás a través de los procesos históricos de dominación. "La hermenéutica pluritópica que estoy tratando de articular se mueve hacia un concepto interactivo de conocimiento y entendimiento que se refleja en el proceso mismo de construir (de poner en orden) esa porción del mundo para ser conocida" (Mignolo, 2009, p. 187).

Ese construir a partir de las experiencias del sujeto para poder evidenciar las relaciones e interacciones entre culturas y los resultados de las mismas, para no pasar por encima o destruir el sentido que se le da a cada una de ellas en esa experiencia. Enfatiza en los juegos de intereses en el modo de contar la realidad o teorizarla, los sentidos-mundo desde sus hegemonías e intercambios.

Además de esto, se hace pertinente articular la hermenéutica pluritópica con elementos de un método que aporta para una aproximación más holística del objeto de investigación planteado, la genealogía en clave foucaultiana.

> La genealogía entra en el concurso de un horizonte de ontología histórico-crítica de nosotros mismos, con la intención de entrar a visibilizar las formas en que desde el funcionamiento del poder se apuesta a la producción de subjetividades acordes a un orden tecnológico de racionalidad. En el mismo sentido, la genealogía se centra en estudios de aconteceres locales y no en estudios sobre las grandes visiones totalizantes. Es una analítica del poder situada, geográfica, histórica y socio-cultural, que lee los fenómenos como acontecimientos singulares. (Jaramillo, 2013, p. 132)

La genealogía aborda la subjetividad como aquel elemento en el que se intersectan, al tiempo que la atraviesan, los círculos de poder y de saber, centrándose en las visiones locales y no en esas visiones totalizantes que encierran el mundo. Permite ver el fenómeno desde un acontecimiento

no generalizado y hacer un análisis detallado de esos procesos que se vienen presentando en la experiencia que se aborda.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Relatos de vida

Los relatos de vida son momentos significativos del sujeto en los cuales él narra su experiencia de un momento o proceso específico. Según Legrand (1999) "ofrece al narrador un espacio para el habla que no esté circunscrito a los estrictos límites de un dispositivo restringido. Del mismo modo, permite que el investigador trabaje con las resonancias personales que tienen en él las palabras y actitudes del narrador" (p. 1). Deja la "puerta abierta" para que el sujeto despliegue en su relato la experiencia significativa por la cual ha atravesado, y permite tanto al investigador como al participante adentrarse en la comprensión del fenómeno en el que se sumergen.

Entrevista a profundidad semiestructurada

Este tipo de entrevista permite tener un diálogo tú a tú; una interacción más cercana y confiable en un espacio adecuado que sea cómodo para la persona a quien se entrevista y pueda fluir la información. Esta técnica es vista como "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor, Bogdan, 1990, p. 101), lo que permite un acercamiento con el individuo y una aproximación a su intimidad, haciendo visible sus ideas para comprender su perspectiva. Esta se realiza a partir de lo que los participantes dijeron o expresaron en los relatos de vida, para llenar los vacíos de datos.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis que se toma para esta investigación son las comunidades originarias (pueblo Inga) y las comunidades no originarias de Cartago (municipio del Valle del Cauca, ubicado al norte del departamento).

Para el interés de esta investigación el tipo de muestreo a utilizar es en principio el intencional que, según Bonilla y Rodríguez (1997), se refiere a una decisión hecha con anticipación (cuando se conoce la población a investigar y se tienen claras las necesidades de la investigación), en la cual se toma una muestra inicial de participantes que poseen un conocimiento general y amplio sobre el tópico a indagar. Ello se complementa con el muestreo teórico, que inicia cuando se recolectan y revisan los primeros datos, por lo que la muestra se reconfigura de acuerdo con el desarrollo de las categorías, para decidir qué datos recoger después y dónde buscar otros

participantes pertinentes según los datos requeridos. “En esta fase, la muestra se configura de acuerdo con el desarrollo de las categorías en la teoría emergente” (Bonilla, Rodríguez, 1997, p. 139).

A partir del proceso de muestreo y saturación, la unidad de trabajo son 2 subjetividades adscritas a la comunidad Inga (reconocidos como P1CO y P2CO en el análisis) y 2 subjetividades adscritas a comunidades no originarias (codificados como P1 Y P2), quienes llevan a cabo la práctica de la toma de yagé desde hace más de 5 años y han evidenciado a partir del proceso algún tipo de transformaciones.

Análisis de la información

Prácticas de sí

Relación con la práctica

Para empezar se analiza de qué manera llegan los participantes a la práctica, el tipo de ligazón a la práctica, o, como lo refiere Sáenz (2007), la forma en que el sujeto se relaciona con ésta, cómo es conducido a emprenderla, por obligación, temor, incentivado, entre otras. En el caso de las tomas de yagé y celebración de la ceremonia, se observa que en la comunidad no originaria se presenta de manera libre, pero invitada por alguien más. Puede notarse que ligan búsquedas personales sobre ellos mismos, con otro que ha atravesado el proceso y les abre la puerta de entrada a la práctica de la toma del yagé.

Me trajo a las ceremonias de yagé una persona muy cercana de mi familia, cuando en ese entonces yo tenía una idea totalmente distorsionada a raíz de los comentarios que yo escuchaba del yagé (P1). Estas ideas distorsionadas se presentan, en muchas ocasiones, por noticias, en medios de comunicación nacionales acerca de la práctica con malos resultados, a lo que se suma que *Desafortunadamente la gente del común regaba esta noticia por todas partes, la asociaban con a las prácticas de superstición, hechicería o brujería* (P1). Se hablaba acerca del peligro de tomar yagé, porque se parte de elementos asociados a desinformación y al sensacionalismo de la prensa, al momento que hay informaciones que no aclaran que la práctica, cuando se realiza bajo un acompañamiento y guía inadecuados, puede generar peligros pues se trata con una sustancia enteógena. A pesar de estas cuestiones, los testimoniantes siguen mostrando que es más fuerte el efecto que ejerce el otro que ha experimentado la práctica e invita a participar de la misma, que los elementos mencionados anteriormente.

> Un amigo me dijo R… por qué no toma Ayahuasca que eso lo están dando por acá (…) yo le dije hagámosle: yo he hecho tanta cosa que eso no creo que pasé mucho (…) yo fui a tomar y como a los 15 minutos estaba yo vomitando culebras, gusanos horribles, de colores impresionantes, de unos colores que son imposibles de describir (…) lo que me quiso mostrar en sí, pienso yo, es que tenía mucha información no mía en la cabeza. Demasiada información que no servía para nada (P2).

La invitación y aprobación de otros sobre la práctica facilita la manera en que el individuo establece su relación con la misma. Cuando el amigo de este participante le invita a la toma con la expresión: eso lo están dando por acá, hace referencia a que conocía la búsqueda de cambio personal que hacía el participante, y la inquietud que tenía acerca de la práctica, ya que sabía de ella pero nunca la había vivido.

También aparece en sus discursos la manera en cómo, al ver que la práctica genera un cambio en su ser, se construye un tipo de ligazón estrecha con ella. Al mismo tiempo, ello tiene un correlato en sus acciones, pues de manera deliberada empiezan los que ya se han iniciado en la práctica a querer llevarla a otros, ejerciendo un poder de convencimiento.

Es una obsesión de uno al principio de que todo el mundo tome de eso, pues porque uno le ve el sentido (P2). Esto sucedió con este participante, pues refería que la vivencia de la práctica es lo único que puede cambiar la manera de pensar acerca de ella, solo si se vive directamente, porque asegura que funciona, por la transformación que vive. Pero, a medida que pasan las experiencias, ese pensamiento va cambiando, *hay veces que se presentan personas que uno ve que les haría bien y uno les dice, ya es problema de ellos si van o no van, yo les comunico y lo único que hago es escribirles y ya la persona verá si va o no* (P2). Deja de ser una prioridad el que los demás "tomen"; solo se hace como invitación libre; esto, por la vivencia de la práctica. Allí es donde empiezan a comprender que es una experiencia que debe ser buscada por cada uno, y dependiendo los momentos vitales de cada quien, es una búsqueda interna y se experimenta de acuerdo con los intereses del sujeto. El inicio de esta práctica en el "mundo occidental" se ve reflejado en un voz a voz, en el cual se va comunicando la idea de lo que genera en cada persona una práctica ancestral de una comunidad y cultura, diferente de la que se pertenece. Lo que se da a conocer a los otros es el cambio generado en cada uno; lo que han logrado ser por seguir esta ceremonia.

Por el contrario, en las comunidades originarias esta práctica se da desde edades tempranas; los niños en medio de los rituales que se viven en su cultura se ven inmersos en ella como parte de la familia.

> Al principio uno no entiende bien para que lo hace; ya a medida que va creciendo y por medio de la visión del yagé va entendiendo y aprendiendo lo que el remedio le muestra. Cuando eso uno lo hacía más porque los mayores le decían, pero después ya uno ve el poder curativo y toma el camino para hacerse médico (P3CO).

Ese poder de curar a los otros por medio de la visión que les da el yagé, de ver las enfermedades y los "males" en ellos, para tomar la decisión de seguir el camino de aprendices, para convertirse en médicos (son llamados médicos, desde ese poder sobre la medicina ancestral) o Taitas. A medida que van creciendo se va volviendo una práctica consciente donde el sujeto encuentra sentido a lo que vive, y es allí donde puede decidir qué cambiar o no de sí para seguir la práctica, ya sea como maestro (curandero), como paciente o definitivamente no seguirla. *Uno se da cuenta que es importante seguir tomando el remedio y seguir la práctica; entre más toma uno, tiene más visiones y va llegando más poder para seguir* (P3CO).

Estas visiones que son las producidas por el estado alterado de conciencia, a partir de la bebida de yagé, da a los Taitas el poder de ver precisamente esos malestares y enfermedades en los sujetos. No es fácil describirlo, ya que solo ellos tienen ese "poder"; lo que refieren acerca de esto es que en el momento de la toma, cuando se vive la "chuma sagrada", que es ese trance generado por el yagé, les permite ver en cada uno sus dolencias, sus preocupaciones y necesidades de transformación. Se tiene en cuenta al otro, la relación con el otro y con un maestro, ya que primero es una relación de sujeción. Pero cuando el sujeto tiene la capacidad de cuidar de sí mismo, porque se ha conocido a sí mismo, puede desujetarse y emprender su camino en un mayor grado de libertad.

Por otro lado, y como se evidencia anteriormente en este texto, la práctica fue llevada a las ciudades por visiones que tuvieron los Taitas acerca de la necesidad de hacer conocer el poder curativo de la planta y sanar al mundo por medio de ella. En cuanto al porqué esta práctica sigue llegando a nosotros los "occidentales" y porqué las ceremonias, aun estando vigentes, estos participantes de la comunidad Inga refieren que también es una manera de contribuir a la comunidad, desde su pensamiento colectivo.

> Esto se hace para limpiar al ser humano, ya que nos contaminamos con "basura". El chamán o taita trabaja para sanar los espíritus del odio, la ambición, la pereza, el egoísmo. Y si la persona se enferma sola, también se puede curar sola, con la ayuda del remedio (P3CO).
>
> La salida de los taitas al mundo para ayudar a la humanidad, es un gesto de amor […] nosotros debemos salir de nuestro terruño para conseguir recursos. Salimos buscando recursos, pero curando (P4CO).

Los participantes de la comunidad Inga, se refieren a la basura con la cual se contamina el hombre a todos los hábitos y "malas" experiencias, "como el abuso de alcohol y drogas", en lo que indican que por medio de la toma de yagé se pueden sanar los "espíritus", refiriéndose al trabajo sobre sentimientos y emociones negativas proyectadas hacia el mundo por parte de los sujetos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que las miradas de ambos difieren en un punto en cuanto a la necesidad de hacer conocer la práctica y llevarla a cabo en las ciudades, de acuerdo a que uno ya es taita desde hace varios años con una visión del mundo desde el desarrollo menos económico, por lo que su mirada de la necesidad de traer la práctica para curar al hombre occidental sigue la misma línea de sus ancestros. Por el otro lado, el participante 4 es un aprendiz que inició su camino hace poco, quien evidencia en su discurso, la necesidad de acceder a recursos económicos por medio de la celebración de la ceremonia en las comunidades originarias, cobrando una suma de dinero, que le ayuda a cubrir sus necesidades, pero también de esta manera entregando a la comunidad su saber y sanación.

En esos intercambios culturales que se presentan a partir del compartir conocimientos ancestrales, donde se permean las culturas, es donde se construyen formas de interculturalidad; no es una cultura imponiendo sus creencias sobre la otra, son intercambios entre comunidades. No se observa desde las relaciones de poder que es generado por relaciones de fuerza a partir de procesos de conquista, sino, como refiere Grimson (2011), una construcción de saberes entre culturas, en ese proceso real de interacción con los otros.

Formas para llegar a ser

La práctica tiene diferentes características, en cuanto al proceso de la toma para ambas comunidades. Lo primero, y más importante para las subjetividades originarias, es el tema de la recolección y el cocinar la bebida. Para ellos, los sentimientos, intensiones y emociones al momento de estos procesos, son transmitidos por el yagé en su ingesta.

El Taita y sus ayudantes preparan la bebida y el lugar donde se celebrará el ritual. En territorio indígena se realiza en las malocas o en medio de la selva; pero en las ciudades se realiza en fincas que son prestadas o alquiladas a los Taitas. Se limpia el lugar de "impurezas" por medio de sahumerios y rezos; también se dispone un altar, para colocar tanto el remedio como los elementos para los rezos y la guaira (matas secas que generan un sonido particular, por lo que las utilizan como instrumento musical).

El primero en tomar es el taita, una pequeña dosis en una totuma (vasija hecha del fruto del árbol de totumo), para luego darles a los asistentes; allí el ritual toma forma y el Taita es quien "ayuda" por medio de la curación a los individuos.

Para los participantes de la comunidad Inga, el yagé tiene el poder de mostrar no solo los cambios internos a los cuales se puede acceder, sino también, para ellos como Taitas, el poder de ver en los otros la manera de curarlos y a través de qué hacerlo.

> ¿Del yagé qué se aprende? Se aprende a querer, a amar, a respetar y a defender la tierra. Por medio de éste se ve más allá de lo que está ocurriendo (P3CO).
>
> El yagé permite la reconexión con la Pachamama (madre tierra), por medio de él buscamos curar a la gente (P4CO).

Para ellos también es un viaje de transformación y ayuda a los otros. El yagé es una planta sagrada, de las más importnates, para las comunidades indígenas de Colombia; una de las creencias que han sobrevivido al pasar de los años y a pesar del proceso de colonización, por lo que esa visión de curar al otro se hace importante desde las cosmovisiones de sus resguardos hacia el mundo.

La práctica de la toma de yagé, para los participantes externos a culturas originarias, requiere ciertas características y cumplimiento de unas recomendaciones para poder acceder a la toma, como comer sanamente, no comer carnes rojas, no tomar bebidas alcohólicas, ni consumir alguna otra sustancia psicoactiva.

En el momento de la toma, el Taita hace los rezos y da a beber en una totuma una porción de la bebida; su sabor es amargo y provoca náuseas, aun antes de que haga efecto. Al pasar un rato, las personas tienen diferentes reacciones: algunos se sienten mareados, otros con náuseas, otros con ganas de entrar al baño por diarrea. El Taita hace la recomendación de intentar retener el remedio el mayor tiempo posible, ya que se podrá vivir una mejor experiencia.

Se presentan las "Pintas" que son visiones coloridas que tienen los sujetos cuando pasan por esos estados alterados de conciencia que permite el yagé; ven colores que no existen; animales gigantes, en especial serpientes; "seres divinos y mágicos"; viajes por el universo o el transcurrir de su vida. Aunque esto no pasa en todos los casos, el común denominador de los participantes de esta práctica es que es una experiencia sanadora y transformadora de los modos de pensar y actuar frente al mundo.

El significado de ésta para los participantes de las comunidades no originarias, lo que hace y su búsqueda a través de la misma, es que el yagé, como planta, remedio y ceremonia es el camino a la "sanación".

> Yo lo defino como la forma de unos sanarse y curarse totalmente, lo cual yo traduciría […] como una herramienta de uso terapéutico con alta incidencia en la salud humana en los campos físicos y espirituales (P1).
>
> Para mí el yagé es una planta sagrada que le da a uno toda la información que tiene uno mismo (no sé en qué parte del cerebro) y que le vuelve a recordar a uno desde vidas pasadas, hasta su propio futuro; o sea, es una información que tiene uno, no sé dónde, que es uno mismo, que al tomarse eso le abre un canal que hace que uno mismo, encuentre esa información interna (P2).

La toma de yagé se convierte en la acción misma de transformación. Teniendo en cuenta que la "respuesta" a su búsqueda consiste en "dejarse llevar" por la experiencia y por lo que pasa en las ceremonias, no siendo analítico de ésta, por lo que este no es un proceso racionalizado sino de vivencia de la misma experiencia, lo que hace el remedio es tomar las problemáticas internas y hacerlas externas y "visibles" por medio de las pintas; un despertar a la vida para lograr esa transformación desde su propio ser.

Aquí también es importante hablar de las creencias y el cómo ven el mundo los participantes, ya que, como dice el participante 2, *una subjetividad adscrita a una comunidad no originaria*; en medio de la toma y sus visiones puede "recordar" vidas pasadas, por medio de la información brindada a través del yagé. Primero, para hablar de esta "información que tiene uno mismo" es todo lo que ha vivido, todo lo que en algún momento vio como cierto o pasó en su vida, lo cual no recuerda conscientemente. Por otro lado están las "vidas pasadas", eso depende de esas creencias con las cuales ha crecido o estructurado a través de los años y la religión y espiritualidad a las cuales esté adscrito.

Posibilidades de transformación

En esta categoría del análisis se evidencia la sustancia ética, entendida como una dimensión ontológica particular, sobre la que se actúa desde la toma de yagé para generar esa transformación de alguno de los elementos que configuran la subjetividad de los participantes de la investigación.

Para Foucault (2003) la sustancia ética se refiere a "la manera en que el individuo debe dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral" (p. 27). En lo que puede comprenderse que aquello sobre lo que trabaja el sujeto puede ser su conducta, su conciencia, su actitud, las emociones o la imaginación (Sáenz, 2007). En este sentido, la búsqueda de tranquilidad emocional, de los participantes adscritos a comunidades no originarias, se presenta en su discurso, pues la vivencia de esta práctica es buscada por los mismos, desde su necesidad de dar un cambio positivo a su vida.

> Yo desde los 17 años había oído nombrar el yagé y siempre quería ir a tomarlo al Putumayo y venía de una historia de tomar LSD a nivel terapéutico, pero como que no me llevó a lo que estaba buscando (P2).

La búsqueda sin resultados de encontrar una transformación en su vida a través de experiencias de diferente tipo como el ingerir LSD, por medio del cual no obtiene lo que está buscando, lleva al sujeto a experimentar de una manera diferente el actuar sobre sí mismo con la intención de modificar ciertas dimensiones de su subjetividad (Foucault, 2009). En este caso aparece la toma de yagé como una alternativa importante que va a convertirse en una práctica regular que permite continuar en la búsqueda y elaboración de sí.

Para Foucault la experiencia se forma a través de las prácticas subjetivantes, "el ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (1999, p. 258). La práctica de la toma o ceremonia de yagé es la búsqueda del sujeto por llegar a ser, por generar un cambio que mejore su experiencia de vida.

> Me ha permitido la ayahuasca potenciar mis posibilidades de aprendizaje. No solamente dentro del mismo ritual, sino de todos los aspectos inherentes al desarrollo de una ceremonia, no solamente en lo organizacional en la parte de curación, sino también la misma planta me ha remitido a la investigación del campo académico. (P1)

En este punto debemos tener en cuenta que este participante, adscrito a la comunidad no originaria, es un ayudante del Taita Querubín (Taita Cofán). Como ayudante se dedica a organizar

la logística para la celebración de las ceremonias, conseguir el lugar, tenerlo preparado para la llegada del Taita, además de hacer los contactos para que el Taita viaje a diferentes países. Cuando éste se refiere a potenciar sus posibilidades de aprendizaje, lo hace desde la capacidad y oportunidad que ha tenido, para ayudar a otros por medio de las ceremonias, además de conocer varios países a los cuales va acompañando al Taita en sus viajes.

El cambio, que comprendió en sí mismo, fue *superar algunos hábitos que normalmente los seres humanos no sabemos identificar y que perjudican nuestra vida, como el consumo en el caso personal de licor, fue otra cosa que pude superar* (P1), lo cual le permitió enfocarse en la parte académica de la planta, brindando así también un aprendizaje al "mundo" acerca de ésta, desde la parte científica y no solo desde las creencias ancestrales de las comunidades originarias.

Por otro lado, los participantes de las comunidades originarias refieren que no hay una búsqueda específica al principio de las vivencias, ya que la práctica se inicia desde corta edad a partir de las experiencias en comunidad, en las que desde niños inician las tomas, al parecer sin ninguna consciencia de sí, ni el motivo por el cual se llevan a cabo. Lo que empieza a tomar sentido después de los 17 ó 18 años de edad, donde a través de las vivencias con el yagé, de las visiones, y el poder que manifiestan empieza a surgir en ellos, tiene una connotación distinta, llevando al individuo a una búsqueda personal para ayudar y curar el alma y el cuerpo de los otros.

> El yagé, es el papá de las plantas medicinales; él es el superior, la propia vida de todas las plantas medicinales, porque es el que nos deja ver más allá de lo visible (P3CO).

La mirada medicinal de las comunidades originarias ve en el yagé un elemento esencial por su poder curativo, que "sana" internamente al sujeto, cambiando su pensamiento acerca del mundo y las relaciones, además de mejorar su estado de salud, por medio de las visiones. Por eso es llamado medicina, porque logra generar un cambio interno para mejorar la vida del sujeto.

Los cambios en estas subjetividades se evidencian en su discurso, en cuanto al cambio drástico, porque en la comunidad lo hacen por ser una práctica ancestral arraigada a su cultura, y el querer curar a otros a través de la experiencia y del poder sanador que solo puede ser posible por la visión que da el yagé.

> El yagé es una medicina para el espíritu, el alma y el cuerpo; es algo que objetivamente no se puede comprender, hay que vivirlo para entender (P4CO).

Al tener una gran influencia católica por el proceso de colonización, las comunidades originarias se mueven entre sus creencias ancestrales y las religiosas judeo-cristianas para definir diferentes aspectos como el alma, que es lo que constituye al ser, dado que por medio de la evangelización, a la cual fueron obligadas las comunidades originarias, se generaron cambios de pensamiento. En este sentido se asume el espíritu, como todo aquello que converge en la vida del ser humano, sentimientos "buenos" y "malos", lo que se debe liberar, es decir, que ellos plantean el espíritu de la persona como parte de su "ser"; y el cuerpo como la parte física, como el templo de la vida. Y cuando alude a la objetividad (al estar permeado por la cultura occidental) lo hace refiriéndose a que esta práctica no se entiende si se piensa, si se intenta hacer un análisis racional occidental de ella.

La práctica va de un lugar no reflexivo, en el cual no se entiende el motivo de lo que se hace a partir de la práctica por la manera de iniciarla, pero que los lleva a un lugar reflexivo a medida que "crecen" y se "desarrollan" en la práctica, desde sus transformaciones internas, dadas con y a partir de ella. En ésta, no hay una sola sustancia ética (Foucault, 2015), es decir, la transformación puede ser de múltiples dimensiones de la subjetividad, ya que el trabajo que se realiza por el individuo depende de sus necesidades y búsquedas propias, además del momento vital por el cual atraviesa.

Llegar a ser

La transformación en este punto, de los participantes de la comunidad Inga, se da por medio de la vivencia de la práctica, porque de esta manera actúan sobre ellos mismos para convertirse en sujetos que curan; el camino del maestro; aquella transformación que se evidencia en convertirse en curadores.

Cuando uno quiere aprender como médico, sigue tomando yagé y tomando y tomando; y si el yagé quiere, él mismo lo muestra. Los médicos ancianos que conocen la planta, en medio del ritual, le brindan la sabiduría, los espíritus (P3CO).

> No todos los hijos de taitas son taitas, es más, son poquitos, porque les da miedo o asco por el sabor del yagé, porque es muy amargo, y cuando uno empieza como aprendiz pues lo tiene que tomar constantemente (P4CO).

La transformación vivida, a través de la práctica, hace que se conviertan en "maestros", ese que se conoce a sí mismo para poder cuidar de sí mismo y por consiguiente de los otros (Foucault,

2015). Es un camino largo que recorren para llegar a ser médicos dentro de este ritual sagrado ancestral, lo que significa convertirse o transformarse en un sujeto que ayuda a la comunidad por medio de saberes que se están perdiendo en la occidentalidad y la globalización.

> No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa, es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. (Foucault, 2002, p. 49).

Para las comunidades originarias los taitas son sujetos con el conocimiento ancestral y sabiduría de curación, un guía a través del camino del encontrarse a sí mismo. Tanto las comunidades originarias como las no originarias, en este proceso de transformación y de vivir la práctica, necesitan de la presencia y acompañamiento de un maestro, desde el aprendizaje y experiencia cultural, y para las comunidades no originarias, desde la guía que ofrece tranquilidad y conocimientos para el devenir buscado.

La inquietud de sí es esa forma reflexionada de la práctica, presta especial atención a lo que se piensa y los cambios de ese pensamiento, referente a una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, por las cuales se hace cargo de sí mismo, se transforma y se modifica.

> Soy un ser que se le ha dado una oportunidad a través de una planta enteógena como es el ayahuasca; me he podido transformar personalmente en alguien mejor que era antes de conocerla y puedo irradiar eso a mi entorno (P1).

En cada viaje yo siempre pido algo, y si nos vamos a la historia, podría ser lo más trascendental que me cambió mucha parte de mi vida, la angustia continua que sentía, la rabia, el dolor a toda hora, me mostró que había mucha infelicidad en mí (P2).

En los discursos de estos dos participantes se observa esa búsqueda de transformación, un interés de llegar a convertirse en "mejores personas", lograr un cierto modo de ser y actuar sobre sus emociones y afectos para ser más felices. "Hablar de prácticas de sí es hacer referencia a aquello que los sujetos efectivamente hacen y dicen de manera deliberada para transformarse a sí mismos" (Jaramillo, 2015, p. 54). Esto permite afirmar, desde ellos mismos, que esta práctica les permitió llegar a *un estado de mayor satisfacción y bienestar personal y social.*

Conclusiones

*Ya que la intención de la investigación era la de interpretar cómo la toma de yagé constituye prácticas de sí, e*l finalizar el camino investigativo lleva a concluir, desde los relatos de los

participantes con cuales se realizó la indagación, que dicha práctica puede ser transformadora para quienes acceden a ella, pero siempre será una experiencia singular, con características diferenciadas en las maneras de aquello que se modifica y el modo de su permanencia. Esto teniendo en cuenta también, que la participación en los rituales y la ceremonia se lleva a cabo mediante diferentes formas, en el caso de la comunidad no originaria se presenta como un camino de sanación desde la experiencia de otros, esos sujetos que ya han tenido contacto con la práctica y que le han "visto" sentido en su proceso de transformación. El tipo de ligazón a la práctica se desarrolla en un espacio de convencimiento e invitación, en la cual el sujeto es conducido a llevarla a cabo por personas cercanas. Para las comunidades originarias es diferente; esta práctica se inicia desde muy temprana edad, por un tipo de obligación por ser parte de la comunidad, motivo por el cual se ligan en principio a ella, lo que va cambiando a través del tiempo, y termina siendo una ligazón estrecha con la práctica, por sus vivencias y el poder curativo adquirido por motivo de la misma.

También se habla de los motivos por los cuales el ritual ha llegado a las comunidades originarias, lo que ha cambiado un poco, ya que en principio se hacía para sanar al mundo, sanar a los sujetos y hacer el bien a la comunidad. Ahora, también se hace por la necesidad de conseguir recursos, ya que las tomas tienen por lo general un costo de $50.000 pesos en el Eje Cafetero. Los taitas arriban a las ciudades para hacer las ceremonias, y el cobro por persona les ayuda a conseguir los recursos que requieren.

Para atravesar el ritual se requiere un acompañamiento en esos momentos iniciales de la práctica, ya que un mal proceso en la preparación o en la toma puede ser peligroso. El Taita es quien conduce la curación y ayuda al participante a superar las dificultades que se presenten, y lograr la transformación. Teniendo en cuenta que, además de la visión y de los cambios que se dan en medio de la práctica, solo son unos de los componentes de la ceremonia.

Del mismo modo, la visión que da el yagé, la chuma sagrada es lo más representativo en la práctica, ya que de allí se generan las transformaciones, por esa percepción extrasensorial, como en el percibir al otro más allá de su dimensión física, lo que conlleva a cambios de pensamiento en las subjetividades de ambas comunidades. Cada ritual es diferente, dependiendo de los sujetos implicados en el mismo, el proceso de cocción del yagé, la intención del taita y la del participante.

El proceso de transformación de las subjetividades de ambos grupos se genera de maneras muy diferentes, pero con un mismo fin, que es la curación.

Luego bien, en la transformación del sujeto, a partir de la práctica, se potencian dimensiones y se reorientan elementos, en la cual se empieza a gobernar la conducta, el modo de ser, pero no hay formas de nombrarse diferente en términos ontológicos, pues se sigue aludiendo a concepciones como alma y espíritu. Aun así, no todos viven la práctica de la misma manera, ni con la misma intensidad; todo depende de los momentos vitales y las necesidades que cada uno tiene; ésta es una experiencia diferenciada; todos los sujetos la viven de manera diversa.

Al mismo tiempo, la importancia de la práctica para las comunidades originarias radica en que, a partir de estos procesos de interculturalidad, se han generado transformaciones en el ser, y también ha ido cambiando un poco la forma de pensar acerca de las comunidades indígenas, que tanto luchan por sus territorios, pero que son vistos como minorías a las cuales enseñar, sin tener presente lo que pueden brindar desde su cultura. De tal manera, estas culturas se sitúan en un lugar y momento de convergencia; la práctica permite ese intercambio cultural a través de experiencias y *proceso de sanación,* donde tanto el taita como el asistente adquieren nuevos conocimientos y saberes respecto a su historia de vida y lo que puede cambiar a partir de esa vivencia.

Finalmente, puede concluirse que la interculturalidad abre la posibilidad frente a los diálogos que se pueden generar, a partir de otras maneras que no son conocidas por el amplio de las comunidades occidentalizadas, que son prácticas que exigen un respeto particular y requieren una ceremoniosidad específica, que también se convierten en una alternativa de búsqueda de sí mismo. Ello, para acercarse a las preguntas por el sujeto, a inquietarse por sí mismo, en medio del conocimiento de la cultura y la cosmovisión del otro.

Referencias

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales.* Bogotá: Norma.

Camacho, F. (2015). *La profecía del yagé.* Colombia: Crónicas urbanas.

Fornet, R., Becker, H., y Gómez, A. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad, entrevista con Michel Foucault*. Revista concordia 6.

Foucault, M. *(1990). Tecnologías del yo y otros textos a fines.* Barcelona: Paidós.

Foucault, *M. (1999). Obras esenciales. Vol. III: Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona, España: Paidós.

Foucault, M. *(2003). Historia de la sexualidad. Vol. 2. El uso de los placeres.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collége de France (1982-1983).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* Argentina: Siglo XXI.

Idárraga, M., Marín, D., Toro Gutiérrez, D. & Jaramillo, O. (2017). Discursos que subyacen en la producción constitución de subjetividad de un grupo de estudiantes universitarios indígenas. *Linhas Críticas, 23*(52), 618-641.

Jaramillo, O. (2013). Una reflexión sobre el método arco-genealógico foucaultiano. *Textos y Sentidos, 8,* 110-138.

Jaramillo, O. (2015). Las prácticas de sí contemporáneas como herramienta conceptual para indagar las formas de subjetivación. *Textos y Sentidos, 11,* 51-73.

Jaramillo, O. (2018) Tensiones entre los dispositivos de producción de empresarios de sí y la formación de estudiantes de humanidades. En I. Redondo, A. Barrera, y C. Duque. *Internacionalización de la investigación en las Ciencias Sociales*. Pereira: Universidad Libre.

Legrand, M. (1999). *La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida.* Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.

Mignolo, W. (2009). El lado más oscuro del renacimiento. *Revista Universitas humanística 67*, 165-203.

Ministerio de cultura. (2010). *Ingas, el pueblo viajero.* Colombia.

Ramirez, M. y Urrea, F. (1990). Dinámicas etnohistóricas sociodemográficas y presencia contemporánea del curanderismo Ingano-Kamsa en las ciudades colombianas. *Boletín socioeconómico, 20*, 123-156.

Sáenz, J. (2007). *Notas para una genealogía de las prácticas de sí*. Conferencia para la candidatura de profesor titular. Universidad Nacional de Colombia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

GEOPOÉTICAS FRONTERIZAS: HUELLAS SENSIBLES Y HABITARES ARTÍSTICOS EN TIJUANA, MÉXICO

Jhonnatan Moisés Curiel Sedeño

Introducción

Este camino busca desplegar cómo jóvenes artistas en la ciudad de Tijuana, Baja California, México, construyen su habitar desde los mundos de la vida afectiva. Un habitar desde la sensibilidad como alternativa de existencia, que encuentra su densidad desde las prácticas estéticas que realizan y las huellas que dejan impresas. Huellas en los cuerpos, los lugares, las memorias; contactos afectivos entre seres y lugares que se tocan, y al hacerlo conforman traslapes, filtraciones, enlazamientos, mixturas; *superficies de contacto* (Mesa, 2010) que se distinguen por la intensidad de su arrojo, provocando honduras, relieves, topografías capilares desde las que se vuelve posible pensar las huellas del habitar.

El capítulo inicia con una breve introducción sobre el pensamiento de las huellas y los sentidos y discusiones en torno a la condición de habitar. Posteriormente, se describe el camino elegido para el estudio, basado en la propuesta de construir una *metodoestesis geopoética* (Noguera, 2019; Curiel, 2020) desde la cual, si la metodología comúnmente se ha comprendido como el camino del pensamiento, en este caso, la metodoestesis es entendida como el camino de la sensación, es decir, considerar a los hechos afectivos como argumentos en la construcción de saberes. Los artistas en los que se basa el capítulo son el gestor cultural René Castillo con su proyecto *El Grafógrafo, libros y Café* y también la banda de rock San Pedro El Cortez y su canción *Fukushima*, perteneciente a su disco *Un poco más de luz*.[7]

La finalidad es adentrarse a las geopoéticas del habitar de estos artistas a través de sus huellas, discutiendo el concepto de geopoética desde sentidos que lo relacionan con el estudio de las huellas y la construcción de un pensar poético de la tierra y de la vida (Pardo, 1991; Noguera, 2012;

[7] Este capítulo se basa en la tesis doctoral "Geopoéticas del habitar en Tijuana. Huellas de la sensibilidad juvenil" (Curiel, 2020).

Pineda, 2014). El estudio de las huellas se propone desde cuatro profundizaciones que expandan sus comprensión: la huella en sí, la superficie de contacto, el contacto y la piel (Curiel, 2020). La geopoética del habitar de estos artistas se construye describiendo su trayectoria como artistas y el proyecto elegido, así como relatos biográficos e investigación documental. Desde su experiencia, su palabra y el relato que se articula en el presente escrito, se ahonda en las texturas de sus huellas, los lugares en los que permanecen, los contactos que han impreso y cómo se conectan a algo que podría nombrarse como la piel sensible de Tijuana como ciudad fronteriza.

Hacia un pensamiento de las huellas. Saberes sensibles y ciencias sociales

Largo ha sido el camino de lo humano, desde las cavernas hasta las ciudades, huellas quedan como testimonios: trazas, intensidades, imágenes, afecciones. Unas huellas que más allá de la materialidad que las constituye, forjan huellas interiores. Marcas del afuera, pero que se imprimen por dentro; sobre los cuerpos y sus ideas, sobre una piel que trasciende lo corporal y permea lo simbólico, atraviesa sentidos, desafía comprensiones. El filósofo José Luis Pardo (1991), al preguntarse qué significa para el espinozismo el existir, o "¿cómo llega un individuo a la existencia?", medita en torno a las afecciones como imágenes, es decir, como huellas, siendo que para este autor:

> La mente parte de esta primera certeza: «hay afecciones», las imágenes se dan; lo cual, sin duda, sólo puede sucederle a un individuo que existe y, en ese sentido, prueba su existencia. Además, las imágenes son impresiones, huellas, trazas dejadas por las cosas en la superficie exterior de los individuos (decir «de los cuerpos» o «de las mentes» es indiferente, pues se trata de dos modalidades de una misma cosa); hemos visto que es preciso concebir estas «huellas» como una especie de pinturas que constituyen el aspecto exterior de los individuos (justamente, lo que ellos no pueden «ver» de sí mismos), como una suerte de «cuadro del mundo» dibujado en la piel de los entes (1991:43)

"Cuadro de mundo" donde se manifiestan las imágenes afectivas que portamos, pero que no podemos distinguir, a menos que otra mirada las indague y traduzca. Las imágenes se imprimen en nosotros que somos lienzos, sus superficies, sus texturas. Nos arrojan su color y su fuerza. Sin embargo no somos meros reflejos del exterior, sino acaso páginas de piel, dibujadas, con tachones, llenas de mezclas y matices, expuestas a la intensidad. Por eso Pardo también escribirá que: "El

individuo no es, pues, un espejo en cuya superficie pulimentada se reflejasen las cosas presentes a su alrededor, sino una tela en la que queda pintado todo lo que alguna vez le ha afectado, y tanto mejor grabado cuanto con mayor frecuencia e intensidad le afecte." (1991: 43).

Las huellas imprimen sobre los cuerpos sus relieves afectivos, sus intensidades. Por eso somos las huellas que portamos en nuestro "cuadro de mundo", y aun cuando no logremos distinguirlas en nosotros, lo que llevamos es su acumulación de intensidades, la memoria de sus fuerzas. Huellas como hechos de la vida afectiva, plasmando el testimonio de su habitar. Podría decirse junto con Pardo y Spinoza, que somos nuestras huellas, nuestras afecciones. Sin embargo, para un pensamiento racional, lineal y positivo, no es posible imaginar esta gradación corporal de intensidades, no es capaz de imaginar las honduras de la huella. Pareciera que se ha perdido el vínculo para captarla como expresión fundamental de lo humano, su manera de ser y estar entre matices, los tonos que delinean sus hábitos, los relieves del habitar.

Las ciencias sociales al relacionarse con imaginarios científicos encauzados en un proyecto de racionalidad indolente (Santos, 2004) ven con descrédito apuestas de pensamiento y saber que se articulen desde lo sensible. Ante ello, preguntarse por las huellas en ese "cuadro de mundo" que somos, busca situarse en los márgenes de esa racionalidad para escapar de sus márgenes. El fin procurado es meditar cómo las afecciones, imágenes, trazas, construyen formas de habitar. Quizá por esto la poesía de las huellas o su expresar poético, es algo que no puede ser escuchado solo desde las ciencias sociales sino desde otra posición que se arroje a "las existencias sociales" (Pineda, 2014), así como todos aquellos sentidos y saberes-otros, no hegemónicos, decoloniales, emergentes.

Si las huellas han de ser pensadas como aquello que se plasma en lo humano y desde lo humano, la propuesta es hacerlo tomando como guía no solo las ciencias sociales, sino también la filosofía, la poesía y la geografía, como lo propone Pardo en su concepto de Geopoética (1991). Andar en los relieves del pensamiento donde la huella de lo humano ha sido posible, es comenzar a poner atención a otra lengua, "una lengua poética, geo-poética que libera el sentido de la tierra, que hace a la cosa ser en lugar de designar el objeto, porque expresa lo sentido en lugar de apresarlo en un universal" (1991:77).

La pregunta por las huellas de lo humano revela otros modos de pensar junto a las ciencias sociales, pero no solo desde ellas. Ya que lo poético de la huella implica pensarla no solo desde lo

social, sino desde la tierra que la hace emerger, desde la poesía que lleva a imprimir cúmulos de afecciones. Por ello es necesario dialogar con las ciencias sociales, pero enunciar desde un pensamiento poético. Darle voz al lenguaje, pero suspenderlo en sus silencios. Escuchar al mundo, pero oír a la tierra. Pensar geopoéticamente la huella, para ir revelando profundidades y texturas que la hicieron posible. Ponerse a la escucha de la lengua poética con la que nuestro habitar se inscribe en la tierra. Una "lengua-deslenguada" (Pardo, 1991), desde la que es posible plantear una tentativa de traducción a partir de meditarla en cuatro momentos: La huella, la superficie de contacto, el contacto y la piel.

La discusión del habitar frente a las crisis

Construir un habitar desde los afectos es una invitación y al mismo tiempo un desafío en tiempos de crisis. Crisis que se expresan a través de múltiples efectos, pero cuyas honduras es posible reconocer en tres enunciados: carencia, enmudecimiento y desencanto. Una carencia no solo económica sino afectiva, un enmudecimiento que atraviesa la incomunicación y el silenciamiento, y un desencanto como el síntoma característico de nuestro presente. Por ello, centrar la mirada en artistas que construyen un habitar desde sus huellas pese a las crisis, es una expresión de resistencia desde actos que reivindican lo estético como posibilidad de existir. Para autores como Mesa: "el comportamiento afectivo es la resistencia estética de los mortales, es decir, su erotismo" (2010: 82), por ello, construir desde lo afectivo que nos mueve y conmueve, tal y como lo hacen los artistas en el presente estudio, revelan los despliegues de quien habita en labor de arte y construye saberes donde lo sensible es potencia hacia un conocimiento-otro de lo humano y la vida.

Algunos tránsitos en las discusiones sobre el habitar permiten hablar de tres sentidos de comprensión: el habitar como aprendizaje, como gesta y como afecto. El primer sentido del habitar recupera la pregunta heideggeriana de ¿qué pasa con el habitar en estos tiempos que dan qué pensar? proponiendo al cuidar y al poetizar como sentidos que lo permiten comprender. Esta comprensión del habitar que a la vez cuide y poetice, es una de las claves que aporta Heidegger (1994). Por su parte, Kush (1967) con el pensamiento del mero estar, hace eco de una condición ancestral en el continente americano, donde el estar, a diferencia del Ser como premisa y propósito en Occidente, da cuenta de la condición relacional y cosmogónica que atraviesa fuerzas divinas y terrestres en su relación con el mundo.

El sentido del habitar como gesta estará relacionado a los desafíos sociales durante el Siglo XX debido a las crisis ambientales que llevarán a proponer discusiones sobre el influjo negativo del humano en el planeta, así como la necesidad de plantear alternativas ante dichas crisis (Ness 1979; Capra, 1998). Sin embargo, el habitar como gesta ha devenido en gestión de recursos naturales y humanos. Desde esta comprensión, a pesar de conocer las consecuencias medioambientales debido a la continuidad de los sistemas económicos y de depredación, no se lograrán proponer alternativas que transformen la relación de dominio y explotación hacia la tierra y la naturaleza.

Otro sentido del habitar emergerá desde la relación que mantiene con las expresiones afectivas. Desde este abordaje, el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y diferentes pensadores (Ángel, 2012; Noguera, 2012, 2004; Pineda, 2014) recuperan la pregunta del habitar poético, develando los alcances de ese tejido de saber que enlaza lo humano sensible con la Tierra habitada. La construcción de un pensamiento poético del habitar, funda una manera de comprender nuestro lugar en el mundo desde la sensibilidad, poniéndose a la escucha de ella, y cómo esta apertura hace posible la emergencia de sentido de un habitar afectivo ante las crisis.

El habitar desde sus expresiones como formas de saber y sentir, se construirá desde los contactos, las miradas, los gestos estéticos que acontecen en los mundos de la vida y se entretejen a pesar de las penurias. El habitar desde los afectos, entonces, es una alternativa para recuperar la vitalidad de lo sensible, a fin de expandir sus alcances para el pensamiento, los lugares y la vida. Este capítulo abreva de esta última comprensión del habitar para ponerla en diálogo con el pensamiento de las huellas.

Metodoestesis geopoética

¿Cómo leer las marcas de esa exterioridad? ¿De qué manera se graban las huellas? Una manera de adentrarse en ellas se tornará posible a partir de meditarlas desde cuatro momentos: la huella como tal, la superficie de contacto, el contacto y la piel donde se imprime.

La huella que permanece como registro del ser sobre la tierra habitada (Pineda, 2014). O como las medita Pardo en diálogo con Spinoza, imágenes afectivas que se imprimen, es decir afecciones (1991). Huellas que expresan gestos sensibles que perduran y pueden convertirse en acontecimientos.

La superficie de contacto será comprendida como el lugar en el que se demarca la huella, las condiciones materiales que la reciben, los tipos de espacio que la acogen. Aquel soporte que hace

de ella un registro posible de ser leído y sentido. Sus profundidades, su extensión, sus dimensiones, sus estilos, la materialidad en la que queda plasmada y la singulariza. Este momento de la huella alude a su condición material-expresiva, es decir, dónde se imprime la huella y cuáles son las condiciones desde las que queda inscrita. La materialidad y soporte donde queda depositada.

El contacto es un momento que hace referencia a la fuerza con la que queda plasmada la huella. La intensidad con la que se imprime en la superficie de contacto. El empuje que provoca afecciones y tensiones sobre los cuerpos y los espacios. El contacto leído como conjunto de intensidades revela las fuerzas que hacen a la huella, por lo que este momento permite indagar en aquellos temas, intenciones, propósitos, personajes y deseos que la hacen inscribirse.

Por último, otro relieve de la huella es la piel a la que se enlaza, es decir, ya no la superficie de contacto que le aporta su materialidad, sino la piel sensible donde queda grabada como acontecimiento, su punto de conexión y expansión más allá de su unicidad. En otras palabras, este momento no alude a su composición material, sino al tejido que la inscribe y configura. La piel en la que permanece la huella, no necesariamente es una piel corporal, sino que también podría pensarse como la piel del territorio, la piel de la ciudad, la piel geográfica que acoge la impresión de estos registros.

Huella, superficie de contacto, contacto y piel, son momentos que permiten adentrarse en sus texturas, rugosidades, pliegues, cortezas, cicatrices, fuerzas que las han llevado a permanecer. Desde estos cuatro momentos, los registros y marcas que aparentemente permanecían mudos encuentran sus puntos de decibilidad al profundizar en sus pliegues.

Figura 1. La metodoestesis geopoética y los momentos de la huella.
Fuente: Elaboración propia (Curiel, 2019).

A partir de lo anterior, cobra sentido que este camino encuentre su potencia al meditarlo no meramente como metodología sino como *metodoestesis* (Noguera, 2019), es decir, como un camino del sentir, que se relaciona con el logos, pero está arrojado a la sensación. Es así que este camino del sentir, esta metodoestesis, se constituye en clave geopoética para pensar las huellas de dos proyectos y exponentes artísticos: *El Grafógrafo, libros y café* de René Castillo, una cafebrería (café y librería) que durante más de 10 años ha funcionado como uno de los centros culturales independientes más activos y diversos en la zona centro de Tijuana; y la canción *Fukushima* del grupo de rock garage tijuanense *San Pedro El Cortez* (Mario, Edgar, Diego y Aris), la cual aparece en su disco titulado *Un poco más de luz*, que habla de las vidas trágicas de jóvenes en Tijuana, quienes hacen del desencanto su forma de enunciación.

Para llevar a cabo esta metodoestesis geopoética (Noguera, 2019; Curiel, 2020) se realizó una investigación documental para conocer la trayectoria y las obras elegidas. También se realizaron entrevistas y comunicaciones personales durante 2016, 2017 y 2018 para indagar en los cuatros momentos que singularizan sus obras como huellas de su habitar esta frontera. A partir de las entrevistas, comunicaciones e investigación documental, se recuperaron estos elementos para ponerlos en diálogo con esta metodoestesis y el despliegue de los cuatro momentos en la huella

antes descritos. De manera que se realizó un amplio registro de enunciados y argumentos desde sus voces como artistas, así como de ciertas lecturas de sus obras, para después ir identificándolos con los momentos de la huella, en busca de capturar los rasgos que imprime sus habitares afectivos.

Tijuana en el tiempo: huellas, violencias y emergencias

Imagen 1. *Toy an horse*, Garita Internacional Tijuana-San Ysidro, Marcos Ramírez ERRE, Festival InSITE, 1997.

Tijuana ha crecido desde los contrastes que distinguen a las ciudades fronterizas (Murrieta y Hernández, 1991; Piñera, 1990; Berumen, 2012). El artista mexicano Marcos Ramírez ERRE ha mostrado cómo se dan las tensiones y relaciones pese a la alteridad en esta frontera, algo que sintetiza materialmente en la pieza titulada *Toy an horse* (1997), instalada justo en el límite fronterizo que divide a ambos países, y que alude a la historia del Caballo de Troya y la invasión silenciosa a la ciudad de Príamo. Sin embargo, la paradoja de esta pieza es que dicho caballo es de dos cabezas, insinuando que en esta frontera la invasión ocurre en ambas direcciones. Siendo la tensión y relación, la constante que anima la vida en esta ciudad fronteriza. Por un lado Estados Unidos y por otro México. Por un lado el llamado "sueño americano" y por otro "la pesadilla mexicana". El otro semejante y lo otro diferente. La alteridad presente en sus episodios históricos. De tierra a territorio, de territorio a nación, de nación a guerra, y de guerra a frontera, a rancherías, a calles de cantinas y bares.

Un poblado a inicios del siglo XX que creció de los que iban de paso y se quedaron, de los que iban más al norte o más bien fueron migrantes que encontraron su norte en Tijuana. De localidad de paso a ciudad de migración, de paisanos y personajes que encontraron su lugar. D aquellos que sí lograron cruzar pero volvieron; o de los que volvieron solo para llevarse a más. De ciudad de

migración a ciudad industrial, cosmopolita, vanguardista, pero también intolerante, conservadora, bajo cuyas áreas residenciales se extienden cinturones de pobreza. Paisajes del hambre conviviendo con la geometría de la opulencia, casas de tablas y láminas, neumáticos como escalones en los cerros. De ciudad industrial a ciudad del tráfico, de drogas, de personas, de "mojados", "ilegales", "inmigrantes" y "pollos". De ciudad del tráfico a ciudad del muro, del Operativo Gatekeeper y sus miles de muertos intentando cruzar. De ciudad del muro a ciudad de la violencia, de los cárteles, las drogas, las balaceras, las pandillas. De los momentos de psicosis social, de los toques de queda, de las cabezas en escuelas, colgados en puentes y asesinados en la vía pública. De la ciudad de la violencia a la ciudad del miedo, pero ante el miedo rebelarse y así procurar la fortaleza desde la unión, del encuentro en colectivo a la búsqueda del regocijo, a la música, el baile, la risa, los relatos de fiesta en medio de la muerte.

De la ciudad de la fiesta a la ciudad de la creación, a los proyectos culturales, los pasajes artísticos en el centro de la ciudad, de las lecturas de poesía, presentaciones de arte, de la transformación en mano de jóvenes que atravesaron tiempos de crisis y provocaron efectos y afectos, reacciones y afectaciones, y cómo ahora éstos continúan a manera de ecos de lo que ha sido la historia de una ciudad en sus huellas. Tijuana, como lugar donde se despliegan el habitar a pesar de las crisis y los contrastes, también ha permitido revelar el habitar de artistas como René Castillo con *El Grafógrafo* y de San Pedro El Cortez con su canción *Fukushima*, quienes construyen hábitos afectivos desde la creación, y en cuya obra y experiencias se relatan las huellas sensibles de sus mundos de la vida, a pesar de las crisis.

Trayectorias artísticas y obras de René Castillo y San Pedro El Cortez (SPEC)

Este apartado está dedicado a describir las trayectorias de los artistas incluidos en este capítulo. Las entrevistas a profundidad, comunicaciones personales y material de archivo y documental permitieron situar la labor de arte de estos exponentes en Tijuana, así como sus múltiples actividades y obras como artistas en esta frontera. Se incluyen datos biográficos con información sobre su trayectoria a fin de tener un primer acercamiento a sus habitares artísticos.

Imagen 2. René Castillo y San Pedro El Cortez (Mario, Diego, Edgar y Aris)

El primer artista que se incluye en este capítulo es René Castillo, nacido en Tijuana en 1985. Es egresado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y ha continuado su profesionalización a través de diplomados sobre gestión cultural y acceso a la lectura en esta frontera. En abril de 2010 funda la cafebrería El Grafógrafo, un espacio para la venta de café y libros en la zona centro de Tijuana, cuya descripción es una palabra compuesta entre cafetería y librería (café-brería). En sus inicios El Grafógrafo será impulsado como un proyecto cultural que generara recursos para financiar la Feria del Libro Usado (FELIUS) en 2011, un proyecto originado un par de años antes en la Escuela de Humanidades en la UABC y que organizaron un grupo de estudiantes de literatura, entre ellos René. Este proyecto continuará creciendo y cambiará su nombre en 2013 a Feria del Libro Antiguo y de Ocasión, como permanece hasta la actualidad, siendo la única feria del libro con estas características en Tijuana. Además de la Cafebrería y la Feria del libro, René es coordinador del taller Editorial Ajonjolí, donde se han editado y publicado en ediciones artesanales varios títulos de poesía. También impulsó la creación del Centro Cultural de las Artes del Libro, mostrando cómo su labor de gestor cultural, editor y artista, se ha encaminado por diferentes vías a aproximar los libros a la vida de la persona, hábito afectivo construido por más de ocho años en Tijuana.

Algunas de las relaciones amistosas y profesionales de René le han permitido vincularse con instituciones culturales locales y estatales, así como proyectos a nivel nacional e internacional, por lo que la presencia de El Grafógrafo se ha extendido más allá del Pasaje Rodríguez y está presente en eventos culturales en la ciudad como la Feria del Libro de Tijuana (FLT) en sus distintas

ediciones organizadas por la alcaldía y el Instituto Municipal de Arte y Cultura (IMAC); también este espacio ha tenido presencia en festivales culturales como Entijuanarte y Festiarte en el Centro Cultural Tijuana (CECUT). Otras de las iniciativas a las que se ha sumado El Grafógrafo como sede es Ambulante, gira de documentales, la cual se realiza año con año en diferentes ciudades mexicanas y donde se proyectan obras audiovisuales de distintos países del mundo.

René ha sido un activo gestor cultural presente en las distintas transiciones del Pasaje Rodríguez como espacio artístico y lúdico en la Zona Centro. Fue uno de los integrantes del Pasaje Rodríguez Arte y Diseño (PRAD), un esfuerzo pionero de integración colectiva entre artistas en este espacio, pero que, por motivos de administración, dejó de funcionar. Desde entonces, se ha dedicado a mantener activo su propio proyecto en el Pasaje, no sin enfrentar dificultades por los manejos administrativos, cuyos propietarios han intentado desalentar la realización de actividades. Su dedicada labor como artista y también su personalidad combativa, han hecho de él una figura reconocida en la comunidad artística y cultural de la región, y actualmente sus distintos proyectos gozan de reconocimiento que se hace visible desde la prensa local, nacional e internacional. Para conocer más acerca de sus proyectos como gestor cultural, editor y artista, algunos de los sitios donde puede encontrarse más sobre su obra son sus blogs de escritura Stanzia-Azul (http://www.stanzia-azul.blogspot.com), Noviembres (http://www.noviembres.blogspot.com), D-Letras (http://www.d-letras.blogspot.com), su página de soundcloud (https://soundcloud.com/ren-castillo-1), y desde luego las páginas en redes sociales para su proyecto de El Grafógrafo (https://www.facebook.com/elgrafografo/), el Taller Ajonjolí: artesanía editorial (https://www.facebook.com/tallerajonjoli/), y la página del Centro Cultural Artes del Libro (https://www.facebook.com/ccartesdelibro/) el cual estuvo activo durante los años 2013 y 2014 en la zona centro de Tijuana. Si bien, no es posible hacer un despliegue más detallado de toda su obra como artista, estas referencias buscan dejar una mirada panorámica del habitar artístico de René en esta frontera.

Otro de los exponentes en el capítulo es San Pedro El Cortez (Diego, Guitarra y vocal; Mario, Batería; Edgar, Bajo; y Aris, Guitarra y vocal), una banda de rock que surge entre 2007 y 2008 en Tijuana, en medio de las secuelas por la guerra contra el narco en México, y que durante el periodo de 2008 a 2012 generó un ambiente de psicosis y miedo a causa de los enfrentamientos armados y las miles de muertes durante esos años. Sin embargo, el fenómeno de la violencia en Tijuana

provocó reacciones inesperadas por parte de un gran número de músicos, gestores culturales y artistas, quienes arrancaron nuevos proyectos, organizaron conciertos y echaron a andar corredores culturales con galerías y distintos espacios dedicados al arte y la cultura que vinieron a revitalizar la vida nocturna de jóvenes en la Zona Centro de la ciudad. Algunos de estos músicos fueron los miembros de SPEC, al crear una banda de rock garage irreverente y polémica, que desafiaba las formas convencionales de otras bandas de rock indie en la ciudad que buscaban seguir cantando en inglés, con estilos musicales más cercanos al pop-rock que los hiciera atractivos para la industria musical californiana o el mainstream mexicano. Por otro lado estaba SPEC, con sus ritmos garage y surf, con una formación musical autodidacta que gustaba del rock sesentero y de los setenta, con afinidad al jazz, al progresivo, al punk rock y a los jameos psicodélicos. En 2009 lanzan su primer sencillo titulado El vals mefisto con Mario (Batería), Diego (Guitarra y Voz) y Edgard (Bajo y Voz). Las nueve canciones que incluían eran producto de grabaciones caseras que despertaron el interés de la escena indie rock y underground en Tijuana. La llegada de Aris (guitarra y voz) aportaría un aire fresco a la banda, por lo que durante 2012 sacaron su segundo sencillo *Creaturas*, grabado, mezclado y masterizado por Dr. Bona y producido por el sello discográfico Vale Vergas Discos con sede en la Ciudad de México.

Cuatro años después, con 8 años de trayectoria musical y con un gran número de presentaciones en Tijuana y varias ciudades mexicanas y de Estados Unidos, SPEC lanza su primer álbum titulado *Un poco más de luz*, producido por Hecky Verdugo y San Pedro el Cortez. Grabado y Mezclado en HexRexStudio de Tijuana y masterizado por Marvin Olmos. Este álbum con 10 canciones refleja su crecimiento como músicos y como banda de punk rock y garage en esta frontera. Gracias a este disco pudieron realizar nuevas giras por México y diferentes ciudades de la costa oeste de Estados Unidos. *Un poco más de luz* tuvo buena recepción en la escena musical del país y SPEC se posicionó como una de las bandas underground de rock más representativas del norte de México.

SPEC ha tocado en festivales musicales de proyección nacional e internacional como Viva Pomona Fest (Pomona, California, 2013), All my Friends (Tijuana, 2015), el Festival NRMAL (Ciudad de México), donde ha participado en 3 ocasiones (2012, 2016 y 2017), y de manera más reciente el Festival Hipnosis (Ciudad de México y Tijuana, 2018), entre muchos conciertos y tokines, y en los cuales han compartido el escenario junto a bandas e intérpretes como Juan Cicerol (México), Dávila 666 (Puerto Rico), Wau Y Los Arrrghs!!! (España), Deerhunter y Battles

(Estados Unidos) o King Gizzard and the Wizard Lizzard (Australia), entre muchos otros solistas y bandas más. Su música está disponible a través de canales como Youtube, Spotity, Deezer y Bandcamp, en este último sitio web se puede escuchar toda su discografía. También, además de numerosos sitios con entrevistas, reseñas musicales y videos de la banda en Youtube, existen dos documentales sobre SPEC en la escena musical: Basura (2013) dirigido por Carlos Matsuo, y Sombras (2017) de Gabriel Noriega, que registra la gira de SPEC en el evento Circuito Indio, que los llevó por 8 ciudades de México.

Las huellas de las obras artísticas en la frontera de Tijuana

En este apartado los momentos de la huella (huella, superficie de contacto, contacto y piel) se identifican en cada una de las obras elegidas para este capítulo: La cafebrería El Grafógrafo y la canción *Fukushima* de *San Pedro El Cortez*, son puestas en diálogo con los enunciados retomados de la investigación documental, entrevistas y comunicaciones personales, por lo que se va entretejiendo su reflexión con las voces de estos artistas, en busca de revelar los registros sensibles de su habitar artístico en Tijuana.

El Grafógrafo, libros y café

Las siguientes páginas están dedicadas a que El Grafógrafo se exprese desde la voz y la escritura de René, quien ha hecho de este lugar un hábitat de relaciones afectivas en la zona centro de Tijuana. Esta obra es leída desde los distintos momentos de la huella que acompañan el camino de esta investigación, por lo que la huella, la superficie de contacto, el contacto y la piel, son las claves de escucha que se recuperan desde los distintos encuentros con él.

Imagen 2. Vista interior del local El Grafógrafo, zona centro de Tijuana. Fuente: Facebook El Grafógrafo.

Preguntarse por las huellas de El Grafógrafo precisa de arrojarse a un pasado que sugiere las condiciones de posibilidad para su emergencia como proyecto y obra. Por lo que una de las primeras interrogantes a indagar es ¿desde cuándo surge el interés de los libros para René? Y ¿qué conjunto de circunstancias lo encaminarán a echar a andar este lugar? El gusto por los libros que fue despertando en René en cuanto a su presentación y forma como objetos estéticos, permite distinguir también su interés en la espacialidad que ocupan y las características materiales de sus soportes. Un evento clave desde el que emerge El Grafógrafo es la visita a una cafebrería en la capital mexicana, donde René, de 14 años, encontrará la unión entre su gusto por los libros como objetos y la atmósfera idónea para su presentación: una cafebrería, generando una experiencia de intimidad entre los libros y el aroma a café. Ciertos vuelcos biográficos fueron anticipando la emergencia de El Grafógrafo como obra de arte. René lo narra en los siguientes dos relatos a través de experiencias y relaciones que construyeron este lugar como hábitat afectivo, aun cuando hubo figuras que lo desestimaron y auguraron su declive:

> Cuando abrimos las puertas por primera vez -la noche del 22 de abril de 2010- a manera de *open house* y en apoyo al resto de locatarios del Pasaje que tenían ya tiempo trabajando en ello, un reconocido periodista de la ciudad llevó como invitado a un librero que en los 10 minutos de su

estancia me dijo nuevamente que era un jovencito utópico y que auguraba 3 meses de vida para el proyecto. Esa sentencia marcó y sigue marcando mi trabajo; la permanencia del Grafógrafo es para mí un recordatorio de que no debemos permitir que nadie busque intimidarnos, mucho menos nos limite. Y que todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos en ello.

La segunda experiencia fue poco más de 24 horas después. Como el último proyecto que entró al pasaje, nos faltaban algunas cosas y decidí que la inauguración oficial sería el viernes 23, de abril, día internacional del libro y los derechos de autor, algo que me pareció significativo y apropiado para festejar al libro. Qué mejor manera que abriendo una librería. Mi sorpresa tras la fiesta nocturna que se vivió en el pasaje fue que el sábado por la mañana cuando llegué a la librería, todavía con la adrenalina de las pasadas 48 horas de celebración por la apertura del primer corredor cultural en la ciudad, todo estaba cerrado. Y así permaneció toda la tarde. Con un sillón negro a mitad del corredor, de frente a la librería, pensé en ese momento que había cometido un error, y de golpe todas las voces diciéndome que estaba condenado, hicieron eco en mi cabeza. No había una sola persona en ese corredor, y yo, con 2 sillones recién comprados en una segunda, una cafetera y libros. Ese fue un momento crucial para mí. Un enfrentamiento conmigo mismo, el choque entre hacer tangible un sueño y aceptar la manera en que funciona el mundo, mi ciudad, mi entorno. De pronto escuché una voz "Señor, señor, ¿aquí van a poner el brincolín?" y sentí de golpe a 2 niños brincar sobre el sillón mientras me preguntaban por un juego y veían hacía la librería, lanzando una nueva pregunta: "¿Es una biblioteca?". Aún ensimismado y molesto porque por primera vez, a mis 24 años, me habían llamado señor, volteé y les dije que NO era una biblioteca y que NO sabía nada de ningún brincolín. Lo que deseaba es que se fueran y me dejaran seguir lamentando mi fortuna. Y en eso una voz leyendo "El… Gra… fó… el grafógra.. fo. El Grafógrafo". Y Esteban, un niño de 11 años, me regresó al mundo. ¿Qué es un grafógrafo? Me preguntó. Y yo solo corrí a mi oficina a tomar el libro de Salvador Elizondo. Nadie me preguntó por el nombre de la librería, a nadie le dio curiosidad. Nadie lejano a mí lo había pronunciado bien, al menos, que yo me diera cuenta. Y ahí estaban 2 niños de 11 años, preguntando por El Grafógrafo. El texto les causó risa, como un trabalenguas, me decían. A los minutos se fueron buscando el brincolín que pondrían en el pasaje contiguo con motivo del día del niño que estaba próximo a llegar. Me quedé solo nuevamente y pensé ya no en mi infortunio sino en lo que acababa de pasar. Acababa de compartir uno de mis textos favoritos con 2 niños y eso, era la razón para la cual estaba ahí. Compartir. Entendí de pronto que un pasaje solo con 2 niños leyendo era un escenario de posibilidades maravillosas. (…) Ellos fueron los primeros lectores del Grafógrafo. Sus amigos vinieron con el tiempo y

> Esteban, originario de Oaxaca, cada tarde me pedía un té de hierbabuena "frío pero no tan frío" para que estuviera listo en el segundo piso cuando por las tardes, invitaba a su mamá a tomar el té a la salida de su trabajo, en la Av. Constitución. Así fue como la conocí. Lo primero que dijo Verónica fue un "Ah mira, sí existe, yo pensaba que el chamaco me estaba contando mentiras, y andaba nomás de vago". "Me salvaste" me dijo [Esteban], pero en realidad ellos me salvaron a mí cuando llegaron aquel día. Si yo hubiera cerrado la librería, me habría privado de grandes amistades y momentos. Habría continuado quizás con los prejuicios que muchos tenemos sobre la lectura y los espacios para los libros, prejuicios sobre la gente. (René, Comunicación personal, diciembre, 2017).

Estos relatos se sitúan en este momento de la huella en tanto que constituyen la procedencia del gusto por los libros en René, que lo llevarán a estudiar y crear proyectos relacionados a ellos, pero también porque desde estas primeras experiencias con la apertura de El Grafógrafo, este lugar se irá llenando de rostros, voces y sensaciones. Como se ha descrito antes, el espacio donde fue fundado El Grafógrafo forma parte de un conjunto de locales dedicados a la venta de artesanías a turistas que visitaban la Avenida Revolución durante la segunda mitad del siglo XX. Este mismo lugar fue escenario de otros momentos históricos en Tijuana como en la década de los treintas, donde la economía estuvo vinculada a la vida nocturna y la oferta de casinos. Se podría decir que este Pasaje históricamente había sido dedicado al turismo, pero desde distintos enfoques e intenciones según las etapas de la ciudad, de manera que si antes fue usado como Casino, posteriormente pasó a ser un comercio de artesanías para turistas, hasta convertirse en un lugar ya no solo enfocado al turismo sino a los encuentros personales y las relaciones con otros que posibilita un espacio cultural dedicado al gusto por los libros, el aroma a café y lo acogedor del local:

> Creo que si hablamos de frontera tenemos que hablar inevitablemente de los espacios, tanto físicos como simbólicos que existen -en este caso- en Tijuana; en ese sentido, para mí el espacio físico que habitamos con El Grafógrafo tiene de entrada una carga fronteriza al ubicarse en lo que fuera el casino Foreign Book, que operó durante los años treinta y fue un punto clave para la economía y el turismo en la ciudad. Yo creo que en la arquitectura se lee, y como muchos otros lugares de Tijuana, el ahora considerado patrimonio histórico nos cuenta una parte importante de las dinámicas bajo las cuales se construye esta ciudad. Recuerdo que cuando remodelé el local, a finales de 2009 e inicios de 2010, si algo tuve claro es que quería rescatar en la medida de lo posible

> los muebles y decoración original, que únicamente reubicamos para que continúe siendo parte importante de la estética del lugar, y siga generando historias.
>
> Curiosamente, de algo tan sencillo como reutilizar un mueble -adaptado como librero- y mantener unas puertas decoradas con cuadros de alguna especie de cactácea, El Grafógrafo ha recibido gente de todas partes del mundo que se detienen a contemplar el lugar y a conversar sobre su diseño. En ese momento, la arquitectura, el diseño, el espacio físico se vuelve una puerta de entrada para que quienes nos visitan conozcan la historia del Pasaje y también la nuestra. Es a mi manera de verlo, un acceso al pasado, pero también al futuro. Cómo era la ciudad, cómo es ahora. (René Castillo, comunicación personal, diciembre, 2017)

La procedencia histórica del lugar que actualmente ocupa El Grafógrafo en el Pasaje Rodríguez, hoy se nutre con un nuevo conjunto de registros afectivos que también acompañan la historia más reciente de Tijuana. Por lo que este momento de la huella dedicado a la superficie de contacto, permite dar cuenta de la carga simbólica que lo antecede, pero también de su transformación desde hábitos afectivos como los que ocurren en él. La superficie de contacto signada por el turismo en el pasado, hoy es cambiada por las huellas de la afectividad.

Los cuerpos y acontecimientos que han transitado por El Grafógrafo le van dejando registros de su intensidad. Las fuerzas que se van imprimiendo lo cambian de atmósfera, le dejan su sensación. ¿Cuántas sensaciones han pasado por este lugar? Al estar ubicado en la Zona Centro el trajín diario lleva a nuevas personas a conocerlo, pero también están los artistas y proyectos que han encontrado en él un punto de acogida, y aquellas personas para quienes se vuelve su lugar favorito. Hay una confluencia de afectos que se renuevan gracias a la apertura de su atmósfera, una disposición de bienvenida contrario a la selectividad del derecho de admisión. René piensa al Grafógrafó como una metáfora de la frontera que deja de ser división y se vuelve encuentro y reconocimiento:

> (...) pienso en El Grafógrafo como metáfora de la frontera porque, digámoslo así, mi "sueño americano" es que la librería sea un espacio al que todos quieran llegar porque brinda más y mejores oportunidades. Ese ha sido mi reto y a casi 8 años de haber iniciado, hemos logrado que la comunidad encuentre en ese espacio físico un espacio simbólico importante para ellos, un lugar que les significa y que por tanto valoran y a su vez ayudan a construir. Y acá una nueva metáfora: la librería la vamos construyendo entre todos los que pasamos por ahí, tal como se construye la ciudad. En El Grafógrafo la única regla es que cruzando la puerta todos somos iguales, todos somos seres

humanos, y por tanto, merecemos respeto. (…) La librería se transforma en relación a las necesidades que identificamos entre nuestra comunidad. Es un espacio vivo que se transforma. (…)

Toda la gente que entra a la librería lleva consigo sus fronteras. Venida cada una de ellas desde diferentes frentes geográficos, culturales, etc., existen para la sociedad como espacios simbólicos que delimitan nuestra participación dentro de ella- pensemos en los prejuicios, por ejemplo-, pero también algunas veces están presentes como símbolo de aquello que queremos traspasar (...) adentrarse a la dinámica propuesta por la librería es animarse a romper con las propias fronteras. (…) En El Grafógrafo los géneros, etnias, edades no importan. Y así tenemos charlas y actividades donde participan personas sin estudios junto con estudiantes, artistas emergentes y con trayectoria, amas de casa, desempleados, ejecutivos, indigentes, indigentes que hablan mejor inglés que uno porque son deportados de USA, gente de otras partes del mundo, personas que nunca han salido de Tijuana. Y todos aportan y entonces, la librería se vuelve un espacio de posibilidades. (René Castillo, comunicación personal, 2017)

El Grafógrafo como "un espacio de posibilidades" que llevan rostro y nombre para René, y que acompañan este lugar de encuentro que él ha posibilitado para muchas otras personas. Un afluente de experiencias, que se nutre de flujos de distinta intensidad, pero signados por la experiencia con los libros y el espacio que los abriga. No sólo una librería para vender, sino una librería para encontrarse, para reconocerse, para construir amistad:

Han pasado por El Grafógrafo grandes amigos que nos han hecho mirar la vida de manera distinta, la Sra. María Antonieta Alcaráz, devoradora de libros infantiles -su favorito "El hombre en la luna"-, que fuera enfermera antes del accidente que la condenaría a trabajar de prostituta. El Sr. Juan "de las muletas", guatemalteco deportado que luego de más de 15 años en USA terminó en Tijuana, lector y maestro de inglés para los niños que nos visitaban; Don Guadalupe, El Chema, pepenador y lector asiduo. Don Germán, "El constructor", siempre con su casco amarillo, que "lee a la gente" y la dibuja. Habría mucho que contar de cada uno de ellos, pero en general han pasado por aquí para hacer de la librería un mejor espacio, un lugar de calidad y calidez humana. (…) Debemos posibilitar el arte y la cultura como herramientas de construcción social. El arte y la cultura como medio de cohesión y no como un medio para dividirnos los unos de los otros. Recordar eso es mantener el rumbo fijo hacia los objetivos del Grafógrafo. Cada nombre es una forma que tengo para no perder de vista el suelo de donde todos venimos. (René, comunicación personal, 2017)

Desde la voz de René, los contactos van moldeando la historia de El Grafógrafo como hábitat afectivo, de encuentros, de amistades, de sensaciones y creaciones artísticas. Las intensidades de los cuerpos reunidos en este lugar se van marcando unos a otros: René a sus visitantes, ellos a él, El Grafógrafo a todos, al Pasaje Rodríguez, a la zona centro, a la ciudad. Los contactos quedan desde la distinta intensidad que los imprime, cada vida tocada por El Grafógrafo da testimonio de un cruce de intensidades afectivas que construyen recuerdos.

Este momento final de la huella de El Grafógrafo se detiene en la piel. El lugar más extenso en donde queda su registro afectivo. La ciudad y el periodo histórico que representa como obra en esta frontera y el bloque de sensibilidad en el que se inscriben sus marcas. La piel es la extensión a la que se entreteje el habitar en labor de arte (Pardo, 1991) y donde queda la huella de su sensibilidad en Tijuana. En estos pasajes, René da cuenta de sus propósitos con El Grafógrafo y lo que aspira a forjar desde él. Un lugar que da testimonio respecto a que es posible construir desde los afectos pese a cualquier crisis, y donde también pueden emerger otras maneras de ser y estar desde la afectividad:

> El propio Pasaje nos permite hablar de un crecimiento cultural en la ciudad, y da cuenta de cómo el arte y la cultura han logrado salir a la superficie para decir "aquí estamos" y hacer claro que a través de ellos se puede reactivar a las sociedades, por más lastimadas que estén. (…) La librería es entonces un espacio de conectividad, de convivencia. Un espacio donde se generan distintas dinámicas sociales que nos fortalecen. El libro es un pretexto para compartir historias. Esa es la magia del Grafógrafo, quienes entramos casi siempre estamos dispuestos a contar una, o a escucharla. Nos damos cuenta de que Tijuana tiene una necesidad que trasciende la presencia del arte por el arte, los libros por los libros, y necesita más bien que las prácticas artísticas y las culturales se interconecten con quienes vivimos la ciudad y en ella. (…)
>
> Mi propósito es sencillo -no sé qué tan fácil-: posibilitar un mejor entorno en mi comunidad a través del desarrollo de "buenas prácticas" y dinámicas sociales surgidas a partir del contacto de las personas con los libros. Para mí El Grafógrafo es un laboratorio social desde donde puedo poner en práctica las propuestas que como promotor del libro creo que pueden repercutir positivamente en mi ciudad. Yo no promuevo la lectura, sino el objeto libro, y desde ahí, busco causar un impacto entre la gente al invitarlos a conocer todos los procesos, las personas, las áreas de estudio que intervienen en la elaboración de ese objeto. (…) Mi objetivo es invitar a la gente a pensar el libro, y desde ahí valorarlo. Un individuo que valora un libro más allá de su valor cultural intrínseco, es

> un individuo que valorará todo lo relacionado a él, como, por ejemplo, las bibliotecas y las librerías. El Grafógrafo es un espacio diseñado principalmente no para quienes les gusta la lectura, sino para aquellos que creen que los libros no tienen nada para ellos. (René, Comunicación personal, febrero, 2018)

La huella de El Grafógrafo desde sus diferentes momentos está presente en la voz y escritura de René a partir de las experiencias que ha posibilitado la cafebrería. Una voluntad que se enlaza a sus inquietudes de niño y adolescente y que persisten hasta el día de hoy como joven adulto. Los libros han dejado su marca sobre René, pero él, con sus hábitos afectivos y sus obras, ha dejado su huella en la historia de los libros en Tijuana. La huella de su sensibilidad juvenil se revela en su habitar como artesano de libros, pero también de acontecimientos vitales y experiencias que provocan metamorfosis en las personas y los lugares. De ahí que El Grafógrafo sea pensado como una obra de arte relacional, en tanto que gracias a su presencia, muchas vidas, incluyendo la suya, fueron reescritas desde las huellas que se han ido plasmando.

La canción *Fukushima* de San Pedro El Cortez

San Pedro El Cortez ha dejado con su música una estela de experiencias y sensaciones entre muchos jóvenes que bailaron, cantaron e hicieron de sus discos canciones predilectas, especialmente en un periodo signado por la violencia y la fracturación social en México, con hechos de violencia y muerte que impactaron la frontera norte del país. Pero ellos, durante este mismo momento, legaron la huella de su ser juvenil a través de su música y la amistad que los une como banda, pese a que se enfrentaran después a los avatares de este mundo artístico, y donde lo que antes estuvo unido por el rock, paradójicamente, también es separado por él y el circuito que lo mueve. “Fukushima” es una canción donde se percibe este remolino de sensaciones, con sus choques y encuentros, y desde ella es posible meditar en torno a cómo se imprimen las huellas sensibles en Tijuana, aún en la melancolía, la tristeza y el dolor.

Imagen 3. Portada del disco "Un poco más de luz", San Pedro El Cortez, Burger Records, 2016. Ilustración de Toni Larios. Fuente: Facebook San Pedro El Cortez.

"Fukushima" es una canción cuya letra corrió a cargo de Aris (Guitarra y vocal). Uno de los detalles en cuanto a su composición es que los integrantes de SPEC intercambiaron los instrumentos, Mario (Batería) en este caso toca el bajo, y Edgar (Bajo) ejecuta la batería (Diego, entrevista, marzo de 2018). Diego, quien regularmente es el primer vocalista, en esta pieza no canta y sólo interpreta la guitarra, dejando a Aris la voz de la canción. "Fukushima" es el penúltimo tema y pareciera anunciar el final del disco *Un poco más de luz,* una suerte de preludio al fin. Inicia con el compás punk del bajo y el tintineo del platillo en la percusión, después entran las guitarras eléctricas y los requintos junto al ritmo de la batería. Una vez que todos los instrumentos siguen esta primera armonía, la voz de Aris se oye con un tono melancólico y un eco en el micrófono, como si su voz se escuchara desde la distancia. La primera línea de la canción dice: "Estuve pensando que nada vale la pena". Esta pieza de casi seis minutos se estructura en tres segmentos que repiten las dos estrofas de letra de la canción. En una reseña de esta canción, su autor describe los ritmos y géneros musicales que evoca como tema:

> Comienza un ritmo intrépido, veloz, aterido de dinamismo. Los platillos de la batería con ciertas reminiscencias a un surf urbano, elegante, estoico si queremos ponerlo en términos combativos. Inmediatamente, también, el Garage. (Oh, sí, esa aura Lo-Fi palpitando a cada segundo). El bajo suave, con una personalidad llena de ritmo, acompañando la cadencia y soltura de las percusiones. Las guitarras que comienzan lentas para ir creciendo en violencia y armonía, requintos aullantes que aparecen y desaparecen con una lentitud llena de maestría, arrebatos de distorsión y psicodelia que se fusionan perfectamente con la presencia de esos enigmáticos sintetizadores. La voz: a veces como un eco que palpita detrás de los sonidos, a veces llena de misterio y tonalidades aguardentosas. Y a veces, también, como una plegaria lenta que resalta influencias tanto del Post-Rock como, incluso, del Post-Punk. (Ortega, 2017)

La estructura de "Fukushima" funciona como bucle sonoro, tanto en su composición como al revitalizar géneros de otras generaciones como el *surf*, el *garage* y ritmos psicodélicos desde el punk rock, por ello podría decirse que su primera superficie de contacto es musical, entra al cuerpo desde los oídos y actúa sobre él, su música le habla a la piel con su lenguaje de vibraciones. En este sentido, el primer lugar donde ha quedado esta huella radica en su composición sonora, pero no es el único lugar en el que se aprecian sus registros.

Como una forma de iniciar con la promoción de este disco, los miembros del SPEC idearon la grabación de un video sobre uno de los temas. La canción elegida fue "Fukushima" y el concepto, producción y dirección estuvo a cargo de Daniel Rosas, videasta de la ciudad de Mexicali, Baja California. La producción del video, en la cual participó Diego (Guitarra), desde un inicio presentó dificultades. La idea era registrar a un actor solitario en el desierto del Valle de Mexicali, sin embargo, el día de la grabación la persona elegida no estuvo disponible y tuvo que entrar una figura de reemplazo. Dicho actor sería el propio Mario, baterista de SPEC, y quien es el protagonista del video. La grabación llevó cerca de dos días filmando en el desierto y el resultado fue una pieza audiovisual con una deslumbrante fotografía y un manejo de luces que acentúan magistralmente los colores del paisaje. Algunas de las tomas, coincidentemente, se asemejan al paisaje imaginado en la portada del disco creado por Toni Larios.

El video de esta canción está disponible en la página de Youtube de San Pedro El Cortez. Desde que fue publicado en octubre de 2016 hasta finales de 2018 contaba con más de 28,300 reproducciones. Gracias a esta colaboración de Daniel en la creación del video, el apoyo de Diego

en la producción y la actuación de Mario, el segundo lugar en el que ha quedado plasmada esta pieza musical es en video, complementándose la superficie de contacto ya no sólo como huella sonora, sino también como huella visual. Ambas superficies de contacto, la sonora y la visual, son los lugares donde se puede encontrar a "Fukushima" como una de las huellas impresas por SPEC con esta canción.

Si los contactos en esta meditación son pensados como ese conjunto de intensidades que quedan plasmados en la huella, un primer contacto distinguible en "Fukushima" está presente en las dos estrofas que conforman la letra:

Estuve pensando que nada vale la pena
Estuve pensando que nada vale la pena
Me iré de aquí, me iré a mi condena
Estuve pensando que nada vale la pena
Azul del mar, azul de una ballena
Espuma del mar, espuma de una ballena
Ahí es donde ahogaré todas mis penas
Estuve pensando que nada vale la pena

La profunda melancolía que reflejan estas palabras va en sintonía con el estilo *punk-garage* del tema. El motivo de fondo por el que fue titulada "Fukushima" es debido a que durante su preparación para el disco, en los medios de comunicación aún se comentaba la fuga de radiación de la planta de Fukushima en 2011, la cual desembocó en el mar de Japón hacia el resto del océano Pacífico. Este acontecimiento cuyas secuelas aún no logran estimarse del todo, tuvo una cobertura mediática mundial y también llegó hasta Tijuana como noticia, inspirando la letra de este tema. Diego, Aris y Edgar, durante una segunda ronda de entrevistas en donde pude conversar por separado con cada uno, refirieron cómo este desastre por la fuga de radiación al mar estaba presente tanto en las estrofas de la canción y en el estilo y ritmo elegido.

La contaminación del mar y la fauna marina que habita en él, dio pie a especulaciones sobre el progresivo deterioro del Océano Pacífico, las consecuencias que esto traería para la alimentación humana y los riesgos que esto implicaba por la exposición del cuerpo a la radiación y a los alimentos del mar contaminados. De manera que esta atmósfera melancólica y pesimista sobre el devenir incierto de una humanidad que "va a su condena", hace que ya "nada valga la pena", y sólo resta arrojarse al mar para "ahogar las penas" entre las espumas del mar y la estela de ballenas, también condenadas a perecer.

La tristeza latente que sugiere su letra y la composición musical del tema, dejan de referirse sólo al acontecimiento real en Fukushima y comienza a hacer eco de la condición humana en riesgo de desaparecer por sus propias creaciones, estilos de vida y formas de desarrollo. El hecho de que la letra no mencione una sola vez la palabra del título permite transferir la intensidad de sus consignas a aquellos otros momentos que podrían nombrarse como los fukushimas-otros, ya no a gran escala sino más bien en lo cotidiano, donde el envenenamiento de la vitalidad acontece desde distintas magnitudes, efectos y secuelas. Fukushimas de la cotidianidad, que al igual que las consecuencias verdaderas de la radiación, son hechos que contaminan, provocan mutaciones, llevan al cuerpo y su fuerza a contraerse hasta morir.

Otra de las intensidades que demarcan la huella de "Fukushima" es el concepto artístico del video creado por Daniel Rosas y la actuación de Mario (Batería) como protagonista. Como se ha mencionado, el paisaje elegido para la producción fue la planicie desértica del Valle de Mexicali, cerca de un sitio conocido como la Laguna Salada, y donde sobresale la extensión de la tierra solitaria y a lo lejos se levantan cerros y cordilleras. Lo primero que sobresale del video son los colores y tonos azulados, siendo una pieza cuidadosamente editada con los cambios musicales, la primera imagen de Mario aparece justo con el inicio de las guitarras eléctricas. Mario aparece caminando y hablando solo, su figura luce pequeña frente a la vastedad desértica. Las expresiones de su rostro denotan angustia, ira, desesperanza. A lo largo del video sus apariciones van transformándose como si él fuera desdoblando su personalidad.

De iniciar contemplando el desierto y andando sobre él, las escenas comienzan a subir de fuerza y aparecen reacciones de Mario actuando con violencia y enojo, escupiendo y gritando, manipulando un cuchillo, corriendo a la deriva por la extensa planicie. En otro momento del video aparece con una pala a cuestas y después cavando al azar en sitios dispersos, como si buscara algo en el desierto que jamás encontrará. También en el video se distingue como la piel de Mario comienza a ser enrojecida por el clima, al punto que cuando ya está atardeciendo lo rojizo de sus mejillas y el aspecto tostado de su rostro lo convierte en una figura a punto del éxtasis o la redención. El video finaliza con Mario preparando lo que parece una fogata, se le ve en la oscuridad de las sombras manipulando el fuego y formando una figura con pequeños troncos encendidos, hasta que en una toma más abierta y desde arriba permiten distinguir a Mario de rodillas con los brazos abiertos a los extremos, moviéndose compulsivamente al ritmo final de las percusiones. La

pieza de video de la canción es otra de las intensidades en la huella sensible de "Fukushima", no sólo porque representa visualmente a la canción, sino por todo el proceso de producción y dirección con al menos dos músicos de la banda. La aparición de Mario es un toque singular que termina por condensar de mayor sentido tanto la letra, la música y el concepto del video, en tanto que su presencia inicialmente muestra una actuación, sí, pero desde las diferentes acciones y momentos que hace en el video va revelando ciertos rasgos de él como persona. Mario, en su interpretación, por un momento presta su rostro para develar la atmósfera y sensación melancólica de "Fukushima", es desde estas claves que la pieza de video es consideraba como otra de las intensidades presentes en esta huella sensible.

"Fukushima" es una huella inscrita en la piel sensible de Tijuana y depositada ahí por su propia juventud. Una derrota anunciada frente a una sensación de catástrofe que se vuelve cada vez más próxima, y donde la esperanza y la expectativa de cambio han dejado de ser alternativas. El tema musical y el video, los soportes que contienen esta huella, están horadados por el desencanto, intensidad que demarca su profundidad y su forma en una piel que la resguarda y la conecta. La piel de esta huella de SPEC se expande alrededor hasta conectarse con las huellas de más músicos y bandas de Tijuana, con quienes han compartido momentos y escenarios. Y se conecta con la escena musical de la región México-Estados Unidos generando sensaciones para uno y otro lado del borde fronterizo. "Fukushima" en esta piel permanece y persiste por la intensidad melancólica que llega a enunciar tanto en su composición musical como en el video. Se siente profunda porque sugiere una forma de pensar y una condición de estar viviendo sin expectativas ni más esperanza que sólo hundirse en la espuma del mar. El hecho de que esto sea expresado desde jóvenes, sugiere la desesperanza por existir en un mundo condenado, y donde hay fukushimas-otros cotidianos que van envenenando y enfermando la vida hasta la muerte.

Paradójicamente, la intensidad que sugiere este tema podría dar cuenta de lo que ocurre en la banda, donde atraviesan unos procesos de distanciamiento a causa de motivos personales. En una entrevista a un medio local, el escritor Rafa Saavedra (q.e.p.d) al hablar de San Pedro El Cortez llegó a decir que era una de sus bandas favoritas en Tijuana, pero creía que iba a implotar[8], una expresión que hoy podría reflejarse en el momento que vive SPEC, donde a causa de esos

[8] Saavedra Rafa, entrevista con Checo Brown, 2012, archivo personal.

fukushimas cotidianos en su vida, cada miembro ha tomado caminos distintos. Y entonces qué es lo que queda y aún permanece, sus canciones, o como las nombran los propios integrantes de SPEC, sus "rolas", canciones como testimonio de que el arte y la música fueron aliadas de la época, y que frente a la barbarie y el dolor solo quedó crear música y cantar, aunque fueran lamentos, lo que se siente con intensidad en esta frontera y en esta vida.

Algunas reflexiones finales

Este capítulo tuvo el propósito de profundizar las huellas del habitar de artistas en Tijuana, estudiándolas desde el enfoque nombrado como metodoestesis geopoética. Camino que construye saberes desde los mundos de la vida afectiva, y que para el caso de la investigación en el que se basa este capítulo, la geopoética es comprendida como el estudio de las huellas desde cuatro momentos a profundizar: la huella, la superficie de contacto, el contacto y la piel. Las discusiones y argumentos que indaga el Pensamiento Ambiental Latinoamericano en cuanto a las comprensiones del habitar y el estudio de las huellas, abrigan lo planteado desde esta metodoestesis. La cual encuentra su correspondencia como camino de sensación al pensar en las huellas que imprimen artistas en la ciudad de Tijuana desde los cuatro momentos antes descritos. Los casos de René Castillo con El Grafógrafo, libros y café, así como el de San Pedro El Cortez (Mario, Diego, Edgar y Aris) con su canción Fukushima permiten ingadar en las texturas y profundidades de sus obras como huellas, y cómo éstas expresan su habitar en labor de arte.

La huella de René Castillo con su proyecto El Grafógrafo permitió adentrarse a un conjunto de registros donde se distingue la fundación de lugares cargados de afectividad y que son fuente de sensaciones. Marcas cobijadas por la afición a los libros, así como el gusto por el café, las cuales son premisas que dan vida a la Cafebrería y han funcionado en muchas ocasiones como pretextos para encontrarse y convivir con más personas o estar un tiempo a solas. El Grafógrafo se enlaza a la emergencia de distintos centros culturales independientes en Tijuana, y que pese a que existen instituciones culturales para la difusión del arte y la cultura, un gran número de artistas han llevado a cabo lecturas de poesía, conciertos musicales, piezas de teatro, presentaciones editoriales, talleres de escritura, proyecciones de documentales, y un sinnúmero de otras acciones, volviendo a este lugar un punto de encuentro e intercambio sensible único en la ciudad. La huella de René con El Grafógrafo se renueva día con día con los asistentes frecuentes y las personas que lo visitan por

primera vez. Por esto mismo es posible pensar al lugar en sí como su obra artística acudiendo al sentido de lo relacional, en tanto que posibilita intersticios sociales a partir de fundar y renovar a El Grafógrafo como un lugar donde los afectos son los que lo hacen mantenerse y existir.

Diego, Edgar, Mario y Aris de la banda de rock San Pedro El Cortez han dejado ya su huella en la sensibilidad juvenil de Tijuana con sus tres álbumes y varias de sus canciones más populares, sin embargo con la canción "Fukushima" incluida en su disco "Un poco más de luz", dejan un testimonio de lo que constituye existir en el desencanto y la indiferencia ante una humanidad que sigue causando daño a la tierra que la cobija, y con ello, la trama de la vida en su integralidad. Con esta canción se desvela al desencanto como uno de los síntomas frente a las crisis del habitar en la actualidad, pero paradójicamente, hacen de este lamento una huella musical, una pieza para sentir en vibración e incluso bailar, eco de un espíritu romántico donde lo trágico, pese a su condición, expresa un sentido de verdad que atraviesa al cuerpo y le produce sensaciones. La huella de San Pedro El Cortez con Fukushima se torna distintiva al enunciar afectivamente una melancolía ante el futuro de lo vivo y la incertidumbre y angustia que esto genera en existencias para quienes ya nada vale la pena. Pero quizá desde la música si la vale todavía, quizá desde ese tono trágico en su canción sea otro camino de entrada para distinguir la sensibilidad que nos une y nos hace coligar con la Tierra.

El estudio de las huellas que se expuso en este capítulo, se propone como una invitación para seguir construyendo un pensamiento no escindido de sus saberes sensibles, y desde el que sea posible pensar afectiva y poéticamente las marcas que deja cada existencia.

Referencia

Ángel Maya, C. A., (2012), *El retorno de Ícaro. Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental.* Recuperado de: www.augustoangelmaya.com

Berumen F. H. (2014) *Nuestra ciudad mía*, México: Instituto de Cultura de Baja California. (2011) *Tijuana la horrible. Entre la historia y el mito*, México: Conaculta/Colef.

Capra, F., (1996) *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, España: Anagrama, pp. 29-30.

Curiel, Sedeño, J.M., (2020) "Geopoéticas del habitar en Tijuana. Huellas de la sensibilidad juvenil", tesis de doctorado, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y CINDE, Colombia. Disponible en http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3877?show=full

Deleuze, G. y F. Guattari, (2005) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia,* España: Ediciones El Serbal, p.64.

Fomperosa, R. M. (26 de junio 2016) "San Pedro el Cortez, Los punks menos punks de Tijuana", México. Recuperado de https://www.indierocks.mx/musica/entrevistas/entrevista-con-san-pedro-el-cortez-nrmal2016/

Heiddeger, M., (1994) "Construir, habitar, pensar" en *Conferencias y artículos*, Barcelona, España: Ediciones Serbal, p. 142.

Kush, R., (2007), *América Profunda*, Perú: Pratec-Cedi, pp. 135, 145, 171

López, A. (8 de octubre de 2018) "San Pedro El Cortéz no canta en inglés", Entrevista a San Pedro El Cortez, Recuperado de https://www.vice.com/es_latam/ ¿,article/exw9p7/san-pedro-el-cortez-no-canta-en-ingles

Mesa, C. (2010), *Superficies de contacto*, Colombia: Mesa Editores.

Ness, A. (1973) "The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement", en *Inquiry*, #16, pp. 95-100.

Noguera de Echeverri, P., (2019) *Metodoestésis.* Manuscrito presentado para publicación, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. (2012) *Cuerpo-Tierra: El Enigma, El Habitar, La Vida Emergencias de un Pensamiento Ambiental en clave del Reencantamiento del Mundo*, España, Editorial Académica Española.

(2004), El reencantamiento del Mundo: Ideas para la Construcción de un Pensamiento Ambiental Contemporáneo, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, México: PNUMA/ORALC.

Ortega, A. (29 de junio de 2017) "'San Pedro el Cortez', los Sueños que se Disuelven y la Aridez de Tijuana", Operación Marte (WEB). Recuperado de https://operacionmarte.mx/riffs-latinos-san-pedro-el-cortez/

Pardo, J.L. (1991) *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*, Barcelona, España: Ediciones Serbal.

Pineda, J., (2014), "Geopoética de la Guerra: He oído música en el estruendo del combate y he hallado paz donde las bombas escupían fuego", [tesis de doctorado], Colombia: CINDE-Universidad de Manizales.

Piñera, D. (1990), Semblanza histórica de Tijuana, México: Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Santos, B. D.S, (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Volumen I, Bilbao: Desclée de Brouwer. White, K. (1980) "Textos fundadores", Instituto de Estudios Geopoéticos, Chile, recuperado de http://www.institut-geopoetique.org/es/textos-fundadores-es.